Graciela Alisedo
Sara Melgar • Cristina Chiocci

Didáctica de las ciencias del lenguaje

Aportes y reflexiones



Paidós Educador

Graciela Alisedo
Sara Melgar
Cristina Chiocci

Didáctica de las ciencias del lenguaje

Aportes y reflexiones

Coordinación del proyecto de didácticas especiales,
Hilda Weissmann



PAIDOS
Buenos Aires - Barcelona - México

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición, 1994

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires

Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona

Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México D.F.

ISBN 950-12-2111-3

INDICE

INTRODUCCIÓN

Informe GZ-B2

Alfa Centauro Planeta azul Épsilon

B2-*Descripción de la conducta observada en la especie animal E100, objeto de esta investigación:*

Por medio del sistema invisible GZ micro, la especie E100 ha podido ser observada en sus comportamientos cotidianos. Se trata de grupos gregarios (en el apartado B3 se verá la información sobre el número de individuos y proporción de sexos en adultos y jóvenes), con hábitos bien definidos subdivididos en células de amplitud variable (según la media estadística) constituidas por individuos jóvenes (3 o 4) congregados en torno de una pareja macho/hembra en hábitat fijo.

Estos seres interactúan en la mayoría de los casos mediante emisiones sonoras de estructura precisa y partículas reiteradas en articulaciones infinitas. La organización interna de estas emisiones posee una alta complejidad que no ha sido posible descifrar hasta el momento.

Los hábitos y costumbres de estos seres son también de gran variedad y complejidad.

En este informe nos limitaremos a la descripción del comportamiento masivo observado en los individuos más jóvenes, quienes, en una etapa determinada de su desarrollo biológico, acuden periódicamente a centros de congregación de los mismos y permanecen juntos durante lapsos isócronos diariamente.

Conductas específicas observadas en estos sitios: los individuos jóvenes se agrupan en torno de un adulto de la especie no identificado como miembro de la pareja macho/hembra de la célula primaria.

Cabe agregar que en este nuevo hábitat existen objetos específicos

y conductas vinculadas a ellos. Nos detendremos especialmente en la aparición progresiva de comportamientos interactivos que involucran las emisiones sonoras de la comunicación inicial de la especie con un cambio funcional de órganos según nuevas pautas adaptativas. En ese sentido podemos observar la utilización de los órganos de la visión en actividades de absorción visual de sustancias de color variable depositadas sobre superficies planas de diferentes tamaños. En otros momentos la actividad de absorción se centra sobre sustancias producidas en el momento por el ejemplar adulto. La actividad parece suponer la satisfacción de necesidades de base para los individuos jóvenes ya que el ejemplar adulto favorece, propicia y promueve la absorción de la sustancia en cuestión. Una observación más detallada permitió constatar la aparición de un comportamiento encadenado tal que a una absorción visual de los individuos sigue una emisión de los sonidos ya detectados en los intercambios fuera de estos centros.

A la inversa, los individuos jóvenes también parecen adquirir la habilidad de depositar la sustancia de color variable sobre superficies planas en correlación con la emisión sonora de otro individuo del grupo (adulto o par). La concentración de individuos jóvenes de la que hablamos reconoce un límite temporal que marca la culminación del proceso antes descrito y da lugar a un individuo que produce y absorbe ambos tipos de sustancias en interacción con otros.

Conclusión de sector B2 del informe. La observación llevada a cabo hasta el momento permite avanzar ciertas hipótesis de trabajo:

A) Los grupos observados pertenecen a una especie que, poseyendo aparentemente un mecanismo comunicativo inicial, está provista de un mecanismo adicional latente que es activado o estimulado en una etapa determinada del desarrollo biológico bajo la condición de que se produzca el agrupamiento referido.

B) Los individuos jóvenes que no acuden a los centros descritos sufren atrofia del sistema adicional latente. Son adultos con interacción sonora inicial exclusiva. Es posible que sean considerados individuos pertenecientes a subgrupos dentro de la especie.

C) Aquellos que han llegado a la posesión de los mecanismos comunicativos inicial y latente han sufrido una mutación comunicativa condicionada por el contexto.

Un proceso magnífico de mutación

Hemos presentado de manera extrañada el pasaje de un grupo poseedor de habilidades determinadas a otra situación en la cual incorporará nuevas competencias que lo transformarán en un grupo distinto. Se trata del tránsito de una cultura oral o ágrafa a una cultura oral y gráfica. Este tránsito merece una mirada que, libre del acostumbramiento encubridor, ponga de manifiesto la magnitud del proceso.

El recurso literario (con las debidas excusas) intenta resaltar, revelar la dimensión de este hecho.

El libro que sigue procurará explicarlo.

En primer lugar tal vez no se ha reflexionado lo suficiente sobre el carácter irreversible de la alfabetización. Se es alfabeto para siempre o bien no se fue alfabeto nunca.

El ser alfabeto supone un cambio en la condición humana: el pasaje de la competencia lingüística exclusiva que consiste en hablar una lengua natural primaria a la competencia semiótica que consiste no solamente en aprender a leer y a escribir esa lengua sino en la posibilidad de ampliar el universo cognoscitivo humano en función de la interacción de dos códigos lingüísticos fundantes.

La inmensa variedad de las culturas del mundo permite pensar en la existencia de otros recursos culturales para ampliar el universo cognoscitivo del hombre pero en lo que a nuestra cultura se refiere no cabe duda de que esta dimensión pasa inevitablemente por el aprendizaje de la lengua escrita.

Sabemos hoy que los planteos didácticos han recorrido en lo que va del siglo por lo menos dos etapas bien diferenciadas. En la primera, que retoma una amplia tradición histórica, el proceso de aprendizaje es concebido como la transmisión de un objeto acabado por parte de los adultos a las generaciones jóvenes. En una segunda etapa, que Coll denominará "rousseauniana", el aprendizaje es concebido en términos de desarrollo de las potencialidades del sujeto. Así, sólo secundariamente adquiere importancia el objeto o contenido y el maestro es concebido en términos de guía o facilitador.

Hoy estamos en momentos de las grandes síntesis.

Se trata, en efecto, de desarrollar las potencialidades del sujeto

pero también de que aprenda los contenidos significativos de la cultura.

Tenemos la impresión de que un efecto no deseado de la etapa rousseauniana fue la suspensión, para la didáctica de la lengua, del interés y profundización en el objeto de conocimiento. En todo este lapso la investigación sobre el objeto (lengua) continuó desarrollándose en sus ámbitos específicos y no fue recuperada para su didactización.

Hoy contamos por lo tanto con refinadas caracterizaciones de los procesos cognitivos del sujeto aplicadas lamentablemente a un objeto de conocimiento anacrónico.

Como especialistas nos sentimos autorizadas a plantear la complejidad lingüística del objeto que aborda el niño hablante y que debe ser debidamente ponderada y conocida por el docente. Esta complejidad no es sólo una palabra o un discurso: es un hecho que debe ser necesariamente analizado en este ámbito de la didáctica. Insistimos en este punto porque nos encontramos a menudo con escamoteos que remiten de forma sistemática a nuevas instancias de análisis que llevan irremediablemente a metodologías homogéneas.

Enfrentar la complejidad requiere enfrentar el hecho de la enseñanza/aprendizaje como una multitud de procesos interactuantes a los que no daría explicación una sola disciplina.

El primer capítulo de este trabajo muestra la estrecha conexión entre disciplinas que aportan información científica y herramientas de trabajo al docente en tanto mediador, guía y gestor del proceso.

Estas disciplinas constituyen las que denominamos Ciencias del Lenguaje (cap. I) en tanto base científica para la construcción de una teoría de la didáctica de la lengua.

El cuestionamiento al proceso de alfabetización

De la magnitud del proceso y de su complejidad ya mencionadas nos detenemos particularmente —cap. III, IV y V— sobre la persistencia de un interrogante de base no resuelto lingüísticamente: la naturaleza semiótica del objeto lengua escrita.

La resolución de esta problemática definición ocupa centralmente nuestro esfuerzo.

La objetividad científica acordada al análisis de la lengua escrita sobre la base de los aportes semiológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos y lingüísticos sustentan la concepción de la misma en términos de código lingüístico propiamente dicho. Desde esta nueva perspectiva la transposición didáctica de los saberes de la ciencia a los saberes para ser enseñados se transforma.

En esa línea reconsideramos la relación psico y sociolingüística de la lengua escrita con la lengua oral, la prioridad o secundariedad de la correspondencia fono-gráfica, el valor ortográfico y caligráfico, la lectura en voz alta, la praxis docente en materia de comportamientos de apoyo o de mediación, todo se modifica.

La didáctica de la lengua materna en la escuela primaria es la didáctica de la alfabetización en tanto proceso que abarca todo el ciclo primario.

Capítulo I

MARCO TEÓRICO PARA UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

Saber una lengua

Hagamos algunas consideraciones acerca de qué significa saber una lengua. Por un lado, saber una lengua es "saber hacer": producir, comprender, repetir, reformular, recrear, resumir y ampliar enunciados de una lengua natural. El saber hacer no necesita de una teorización explícita. No teorizamos sobre el movimiento cada vez que damos un paso; tampoco teorizamos acerca de la lengua cada vez que la usamos.

El uso que hacemos de la lengua se caracteriza por ciertos rasgos universales:

1) *Su diversidad*: Podemos hacer uso de distintas lenguas y de distintas variedades dentro de una misma lengua.
2) *Su plasticidad*: Los usos lingüísticos se adaptan a los distintos contextos en que se producen.
3) *Su carácter histórico*: Los usos cambian, se modifican.

Por otro lado, hay saberes lingüísticos más elaborados que se traducen en juicios sobre el uso de la lengua. Tomemos por ejemplo la posibilidad que tienen los usuarios de una lengua de hacer apreciaciones acerca de su propia manera de hablar y expresarse, y de la de otros usuarios. Esos juicios son objetivados, codificados, y constituyen poco a poco las normas de funcionamiento de la lengua. Convengamos en que este proceso de normativización es producto del conjunto de los hablantes. Este proceso sociolingüístico cultural sirve para

mostrar que la normativa existe de hecho. A este complejo de saberes se lo llama la *competencia lingüística del hablante.*

Hacia la definición de la didáctica de la lengua

La definición de la didáctica de la lengua como el conjunto de discursos elaborados acerca de la enseñanza y el aprendizaje de ese complejo de saberes que constituyen la lengua "culta" corresponde a la concepción canónica. Debemos admitir que esta concepción existe efectivamente; es la que actualmente sustentan las prácticas de los docentes de lengua en general. Su rasgo sobresaliente es la transmisión de variables provenientes de la normativa histórica, el recorte de las variedades lingüísticas en favor de algunas consideraciones legítimas, y proponer el modelo correcto.

Pero la didáctica de la lengua es, en realidad y necesariamente (como toda ciencia humana), una interdisciplina, cuyas reflexiones teóricas integran aportes de otras disciplinas de referencia o apoyo. Estas disciplinas conciernen tanto al contenido de la enseñanza (lingüístico, en el caso de la enseñanza de la lengua) —qué enseñar, qué aprender— como a los procesos de enseñanza, aprendizaje, adquisición y contextualización social que se relacionan con disciplinas como la psicología, la sociología y las ciencias de la educación, que pueden aportar orientaciones acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar.

La didáctica se sitúa, entonces, en un campo problemático de pertinencias diversas que atiende globalmente dos estados de cosas:

1) el estado de la enseñanza de una *materia escolar,* en este caso lengua (sometida a pautas de selección, recorte, jerarquización, formalización, concesiones culturales, etc.);

2) el estado de las diferentes disciplinas científicas (actualización, proyección, revisión, compromiso, precisión de su estudio...) de referencia y apoyo.

Estos dos estados establecen entre sí relaciones de distinto tipo (laxas, estrechas, interdependientes, dependientes o nulas) (Bronckart, 1989) que inciden indefectiblemente sobre las distintas tendencias de la didáctica de la lengua.

Ahora bien: si agregamos a la definición de la didáctica de la lengua, dada anteriormente: "el conjunto de discursos explícitos en cuanto a las relaciones entre los estados mencionados", debemos admitir que, en los hechos, esta disciplina se desdibuja bastante.

Por consiguiente, la definición de la didáctica de la lengua sería aproximadamente: "es el conjunto de discursos elaborados acerca de la enseñanza y el aprendizaje de este complejo de saberes que constituye la lengua, más el conjunto de discursos explícitos acerca de las relaciones entre el estado escolar y el estado interdisciplinario".

En efecto: sucede que, a la hora de proponer una didáctica de la lengua es posible que no se haga explícito el campo de las ciencias de apoyo, sobre todo las que constituyen la base epistemológica. Por ejemplo, las ciencias humanas —que son las que más se relacionan con la lengua— presentan a menudo teorías concurrentes, para las cuales no hay consenso unánime. Por esta razón, tanto el especialista en didáctica como el docente tienen que tener claro el modelo de interrelación interdisciplinaria que subyace al discurso didáctico. (Ejemplo: cuando los docentes dividen a los chicos en "los que saben hablar" y los "que hablan mal", demuestran desconocimiento de las teorías psicosociológicas de la adquisición del lenguaje.)

Por otra parte, en ciencias como la que nos ocupa es difícil hacer explícita la relación entre el saber hacer y el conocimiento de las reglas que subyacen al saber hacer. Según las disciplinas, el contenido mismo de la enseñanza puede establecer una relación de transposición directa con respecto al saber de la ciencia: por ejemplo, "saber física" puede coincidir con el saber de la ciencia física que gozaría de un posible consenso general, pero saber lengua, ¿es saber ciencia lingüística? En todo caso, ¿qué parte de la lingüística y por qué? ¿Cómo se llega a ese saber? ¿Hay que llegar a ese saber?

EL CAMPO DISCIPLINARIO PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

El campo disciplinario conformado por las disciplinas de apoyo o referencia y sus mutuas interrelaciones es la base para el marco teórico de un proyecto didáctico.

En el caso de la didáctica de la lengua, el marco teórico supone la integración de tres discursos que lo sustentan.

El primero corresponde al contenido científico en cuestión, es decir que aquí se planteará la relación de la didáctica de la lengua con la ciencia que provee la base conceptual de la materia de enseñanza y aprendizaje; en nuestro caso, lingüística.

En este nivel, el problema es el de la transposición didáctica (hacer la ciencia accesible a la escuela). La ciencia supone una cierta estructuración; por ejemplo, niveles de análisis fonológico, morfológico, sintáctico, etc., en el caso de la lingüística. En esta organización deberían producirse cambios cuando se trata de enseñar y aprender, dando lugar así al llamado contrato didáctico. En rigor, estos cambios no siempre ocurren. Cuando la estructuración de la ciencia es traspuesta al aula sin modificación alguna, el resultado pedagógico se conoce con el nombre de ordenamiento "logocéntrico" (el objeto de estudio de la ciencia es el único organizador de los saberes). Aquí la secuenciación de contenidos rara vez acuerda satisfactoriamente con las posibilidades del aprendizaje. Una posible cuestión derivada de lo anterior es qué opciones epistemológicas —esto es, referidas a la forma de conocer en cada ciencia— propone la teoría lingüística (o las teorías lingüísticas) seleccionada como referente para la didáctica de la lengua; qué diferentes opciones epistemológicas proponen modelos lingüísticos tales como la gramática de estructura de frases, la gramática transformacional o el análisis del discurso, por un lado, y cómo se reflejan estas opciones en las prácticas concretas de aula, por otro. No siempre se ha prestado a este problema la debida atención en la confección de un modelo de didáctica de la lengua.

Hemos hablado de la lengua, como disciplina, y su relación con la ciencia lingüística. Ahora hablemos del sujeto que aprende, que da lugar al segundo discurso fundante de una didáctica de la lengua, que toma como referente el discurso psicológico; de él selecciona modelos de adquisición, teorías de aprendizaje y enseñanza, perfiles afectivos y modelos evolutivos, y los relaciona con el primer discurso al que nos referimos, que es el discurso de la lingüística.

Ahora bien, el sujeto participa de un contexto social. Diremos que el discurso didáctico debe explicitar también su relación con el discurso social. Esta relación es particularmente compleja, porque el contexto social es marco y contenido de los aprendizajes lingüísticos.

Por lo tanto, aprender una lengua, para un hablante nativo, no es sólo ampliar su repertorio de usos lingüísticos adecuados a diferentes

contextos, sino reconocer los diferentes contextos. Por ejemplo, la capacidad de emplear registros formales en situaciones donde la distancia social con el interlocutor, la jerarquía o la falta de familiaridad lo hagan necesario. En este sentido, decimos que el contexto es contenido de aprendizaje.

Además maestros y alumnos pertenecen a diversos contextos sociales, de los cuales toman usos lingüísticos que interactúan dentro de la escuela con diferentes grados de aceptación. De tal manera que algunos usos lingüísticos se ven confirmados y robustecidos por la escuela, y otros son desautorizados aun como punto de partida de los aprendizajes.

Por último, la sociedad espera algo del trabajo escolar con los usos lingüísticos y los contextos: espera que estos aprendizajes sean socialmente relevantes; es decir, que permitan al hablante escolarizado comprender los discursos sociales y responder adecuadamente a ellos (actuar en consecuencia, refutarlos o reformularlos).

En este último caso se trata de discriminar —para integrar— lo significativo interno al sujeto de aprendizaje (la interacción de lo que aprende con lo que trae como esquema previo) y lo significativo externo (la interacción de lo que aprende con el marco sociocultural en que actúa): lo que usa, qué le exige la sociedad, qué pertinencia social tiene lo que se le enseña. Por ejemplo: ¿tiene que "aprender" el paradigma verbal a los nueve años? En caso afirmativo, ¿qué sabe ya?

Cuando las didácticas del área se han propuesto superar el modelo canónico y han intentado alguna forma de integración disciplinar, han yuxtapuesto discursos, frecuentemente de manera contradictoria. No pocas veces la teoría lingüística de base, de corte conexionista o conductista, se ve sorpresivamente vinculada a teorías constructivistas del aprendizaje. Baste con reflexionar sobre la frecuente disparidad de criterios que subyacen a la organización de las didácticas y las lingüísticas o gramáticas en los estudios terciarios o universitarios. Por su parte, la pertinencia social de los contenidos suele ser un problema "para más adelante". Desde el área se privilegia un ordenamiento logocéntrico que sigue el orden de la disciplina del experto y se espera que las síntesis culturales surjan solas.

Otro problema es la desactualización de las didácticas especiales, que no han planteado sus relaciones y obligaciones con la evolución

científica de la lingüística ni de la teoría del aprendizaje y de la enseñanza, y que subrayan su voluntad conservadora de modelos correspondientes a ciertas etapas históricas de ambas teorías: el modelo taxonómico, en el primer caso, y el de *tabula rasa*, en el segundo, por ejemplo. Por otro lado existe una resistencia a aceptar la dinámica que supone el conocimiento científico, que hoy se explica de acuerdo con determinados modelos científicos y en otro momento responde a modelos alternativos o diferentes. Esta resistencia tiende a empobrecer los interrogantes acerca del lenguaje, y por ende empobrece las respuestas (o las soluciones) posibles.[1]

> El primer paso de una didáctica de la lengua debería consistir en proponer la constitución del campo interdisciplinario de las ciencias del lenguaje.

En la actualidad, los estudios lingüísticos constituyen una interdisciplina donde tienen lugar tanto los aportes humanísticos como las formalizaciones de tipo matemático (desde la sociología del lenguaje hasta la lingüística matemática); por lo tanto, es en el amplio espectro de las ciencias del lenguaje donde debemos buscar los enclaves de una didáctica de la lengua. En ese sentido podemos considerar que *el tratamiento lingüístico de la lengua* es el nudo formalizable de un espectro de relaciones y, en cualquier caso, el nudo al que se llega, didácticamente hablando, y no del cual se parte.

Presentamos aquí un modelo de correlaciones de universos concéntricos. La perspectiva más abarcadora corresponde a la filosofía del lenguaje como el universo más amplio que da cuenta de la facultad lingüística humana en términos de la "omnipotencia semiótica" (De Mauro, 1971) del hombre para crear sistemas completos en lo que concierne a la comunicación.

Definido el hombre como único poseedor de omnipotencia semiótica, la antropología informa acerca de la diversidad cultural-lingüística en que esta omnipotencia se manifiesta.

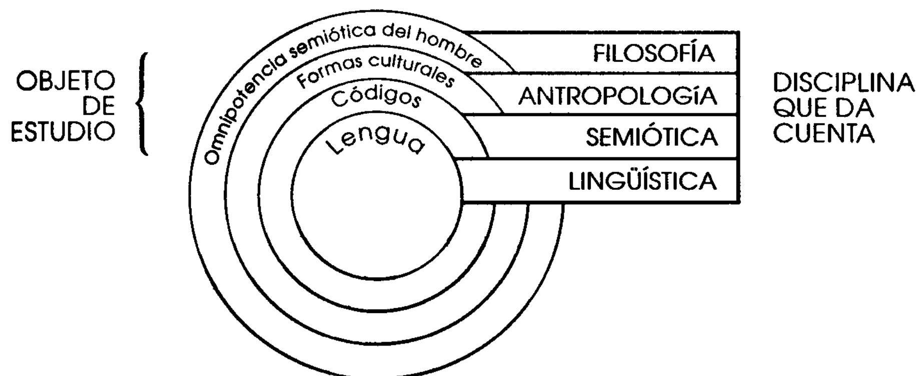
1. Chomsky, N., *Estructuras sintácticas* (para la definición de modelo científico).

Abarcando, incluyendo la lengua en tanto sistema, aparece el universo de los códigos en general, objeto específico de la semiótica.

Los universos concéntricos a que hacemos referencia en el esquema I reúnen el conjunto de fenómenos directamente relacionados con los procesos de semiosis. En efecto, la dificultad y la especificidad de las ciencias del lenguaje residen en que su práctica involucra constantemente datos que tienen que ver con el mensaje, con el proceso de producción, de percepción y de recepción de éste.

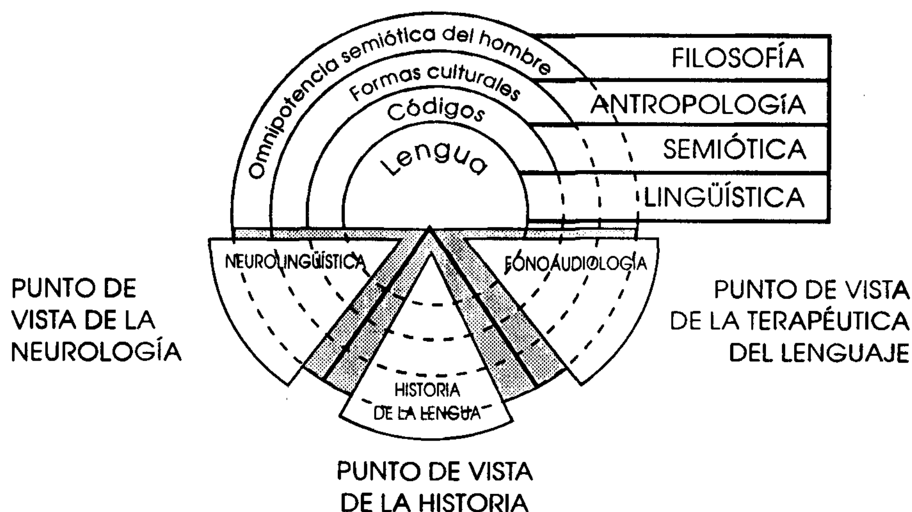
El siguiente esquema permite visualizar las relaciones enumeradas:

ESQUEMA I



Ahora bien, la construcción del objeto resultante de la articulación de los cuatro niveles del esquema I dependerá de las disciplinas cuyos ejes radiales determinen sectores interdisciplinarios que restrinjan los objetos propios de cada círculo concéntrico a los problemas de orden lingüístico, según el enfoque específico de cada ciencia. Así la neurología, la historia, la paleontología, la sociología, la psicología y la medicina determinarán sectores propios a sus interrogantes.

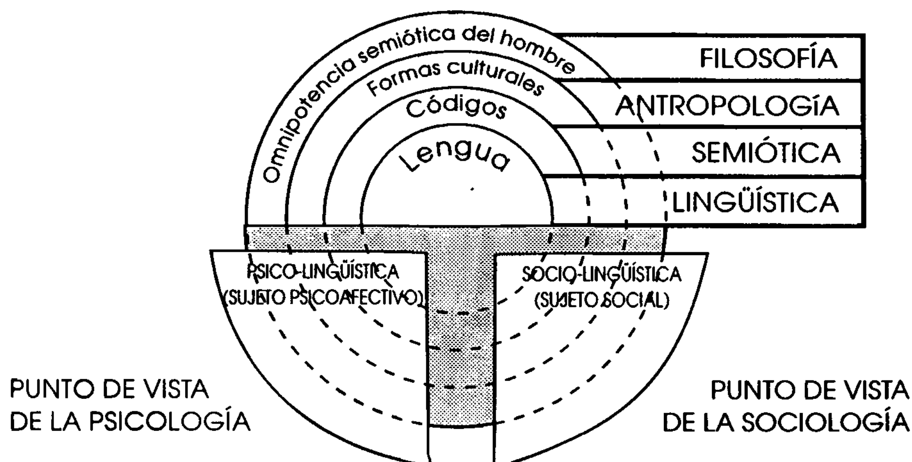
ESQUEMA II



En lo que concierne a las ciencias del lenguaje tal como las hemos planteado desde las interrogaciones iniciales, el sector interdisciplinario surge fundamentalmente de los ejes fijados desde saberes como la sociología, por un lado, y la psicología, por otro.

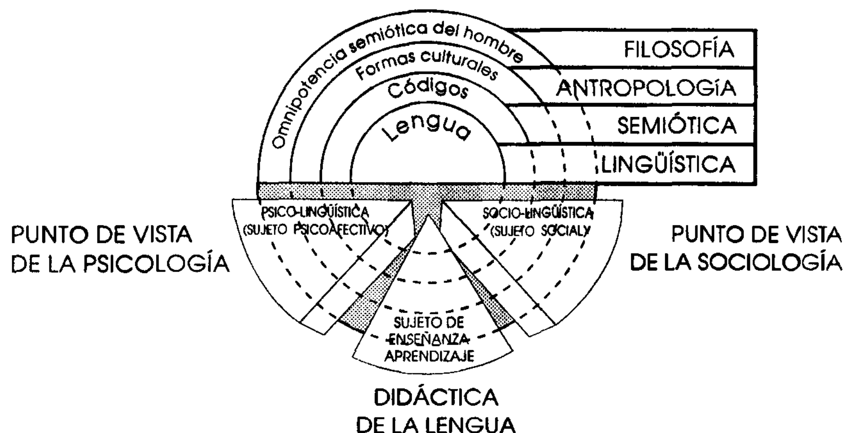
Dichas disciplinas aportan puntos de vista que enfocan, respectivamente, al sujeto hablante como sujeto social y al sujeto hablante como sujeto psicoafectivo internalizador y creador de la lengua.

ESQUEMA III



Finalmente, a los sectores de los universos concéntricos que comparten procesos de semiosis (desde la lengua, desde los códigos en general, así como también desde las formas culturales y la capacidad o facultad simbólica humana) enmarcados en las pertinencias sociológica y psicológica, se agrega una sección en la que la didáctica de la lengua relaciona al sujeto social y el sujeto psicoafectivo. De este modo puede construir el sujeto de enseñanza/aprendizaje, que participa tanto de lo sociológico como de lo psicológico.

ESQUEMA IV



> Vemos cómo a partir de la constitución del campo interdisciplinario de las ciencias del lenguaje pasando por los ejes de pertinencia, surge la posibilidad de didactización de las teorías del lenguaje. Estamos frente a la constitución de un objeto nuevo. No es una teoría de la lengua: es la lengua para ser enseñada mediante una didáctica de la lengua. Esto es, una teoría del enseñar y aprender lengua que toma en cuenta la complejidad de ese objeto interdisciplinario y la validez de sus recortes pertinentes.

El dinamismo de las teorías lingüísticas en el proceso de didactización

Un primer movimiento hacia el cambio didáctico consiste en revisar los aportes de las ciencias del lenguaje que se constituyen en

referentes pertinentes de un proyecto de didáctica en el área, según vimos en el esquema III. La elaboración de este marco teórico permitirá un enfoque adecuado en relación con la lengua y sus contextos de producción y recepción, la lengua y sus funciones, la lengua y la reflexión sobre la lengua.

Actualmente el estado de la cuestión científica en el área indica la conveniencia de integrar, para un proyecto pedagógico, aportes de orientación semiótica, pragmática, y funcionalista, así como investigaciones y aportaciones del análisis del discurso y el texto que se interesan en el análisis de unidades comunicativas amplias y que no eluden las cuestiones semánticas y pragmáticas asociadas a ellas (Fernández Sonsoles, 1987).

EL PESO DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

No puede desconocerse en este proceso de contextualización y funcionalización de los aprendizajes el aporte de la sociolingüística, que cuestiona el vacío teórico en que los estudios de la lengua como sistema habían relegado al habla, y recupera para la lingüística el protagonismo de la variación en los hechos del lenguaje.

El hecho mismo de que la sociolingüística se plantee el estudio de las relaciones que se establecen entre las estructuras lingüísticas y las estructuras sociales obliga a abordar el concepto de lengua desde una perspectiva que pone el acento en el habla, es decir, en el medio de comunicación utilizado efectivamente por los miembros del grupo social. La lengua es en este caso una suma de discursos marcados socialmente (por niveles sociales, culturales, generacionales, económicos) en donde el dominio casi innato de estructuras heterogéneas (expresiones particulares, estilos de habla, regionalismos, cocoliches, clisés, neologismos, "modernismos") forma parte de la competencia lingüística y comunicativa del individuo unilingüe.

Los estudios precisos del contexto social en el seno del cual opera el hablante han mostrado que una gran parte de la estructura de la lengua integra subestructuras o subsistemas, variantes que reflejan cambios lingüísticos internos relacionados con procesos sociales extralingüísticos.

Por ejemplo, la elección (consciente o inconsciente) por parte de

un hablante de una determinada "manera de hablar" que le permita identificarse con un grupo jerarquizado es un hecho que merece ser analizado como proceso social extralingüístico.

Desde esta perspectiva ya no hablamos de la lengua como un sistema único, monolítico, sino como un sistema de sistemas o subsistemas, instalado cada uno de ellos en cada subgrupo de la comunidad lingüística global.

Se hace evidente que todos estos aportes al discurso didáctico en el área permiten dar cuenta de la complejidad de las estrategias que pone en juego un hablante en sus comportamientos lingüísticos. Las ciencias del lenguaje hablan —en este caso— de competencias *lingüística y comunicativa* del hablante nativo de la lengua.

El recorte didáctico

Renzo Titone señala con claridad:

> [...] si el objeto inmediato de la enseñanza gramatical es llevar al que aprende a un grado suficiente de dominio funcional de los procesos gramaticales de codificación y decodificación [...] el valor funcional de la gramática es directamente proporcional a su grado de aproximación a la praxis más bien que al conocimiento abstracto [1976].

Donde Renzo Titone dice "enseñanza gramatical", nosotros proponemos "ciencias del lenguaje".

Este texto de Renzo Titone marca la distancia entre la mera transposición didáctica de los saberes científicos y la búsqueda de sus implicaciones didácticas, considerando que no hay jamás simple derivación o reducción lineal término a término.[2] La didactización su-

2. La didáctica que llamamos tradicional se caracteriza por dejar de lado el saber implícito del sujeto hablante y se preocupa por informarlo integralmente acerca del objeto de conocimiento de la ciencia.

pone la creación de un nuevo objeto de estudio (de la didáctica de la lengua) que no es exclusivamente tributario de la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística aplicada ni, mucho menos, de la lingüística sistémica aplicada.

Lo que se puede deducir de la descripción lingüística es un programa de saberes nocionales o de tipos de operaciones. A partir de allí deben tenerse en cuenta las capacidades metalingüísticas de los alumnos en la etapa evolutiva de que se trate (tema que se desarrollará en el capítulo VIII). El tratamiento didáctico propone una simplificación que sea compatible a la vez con las capacidades de los alumnos y con el espíritu general de la teoría de referencia.[3]

Teoría y práctica docente

Frecuentemente se acusa al discurso teórico de hermetismo. El docente reivindica para sí mismo el título de "práctico" y exterioriza su desconfianza con respecto a las teorizaciones de los teóricos. Hay en esto algo de verdad: no pocas teorizaciones han significado un escaso aporte para la reflexión crítica y la innovación de las prácticas docentes; hay en esto, también, algo de falsedad: toda práctica implica una teoría, explícita o implícita. El problema del implícito es la imposibilidad de gestionar modificaciones, adhesiones o reflexiones fundamentadas de las propias prácticas o de las ajenas.

El docente que reivindica su condición de "práctico" como rasgo predominante de su profesionalización queda intelectualmente des-

3. En ese sentido, si el objetivo de enseñar lengua en la escuela es garantizar un dominio funcional de los procesos de codificación y descodificación, la didáctica deberá operar simultáneamente con el saber codificado de la lingüística más el saber implícito del sujeto de aprendizaje. Al poner en correlación el objeto de conocimiento (por ejemplo, el sistema verbal) y el saber implícito del sujeto (hablante nativo de nueve años) la propuesta didáctica simplifica (en el sentido de restringir, dosificar, secuenciar) los contenidos, para que el saber del sujeto se haga explícito y le permita operar con generalizaciones, interrelaciones, oposiciones e identidades que lo hacen avanzar en su conocimiento.

En el capítulo VIII damos ejemplos de este encuadre didáctico con temas puntuales como el trabajo sobre consignas, el sistema verbal o la resolución de problemas sintácticos y morfológicos.

amparado frente a la moda pedagógica, la manipulación editorial, el autoritarismo institucional y el exceso de discurso seductor pero vacío de contenido.

Teoría explícita, entonces.

> A lo largo de este capítulo hemos dado un primer paso en la constitución de un marco teórico explícito, al proponer una sistematización del campo disciplinario de las ciencias del lenguaje con vistas a constituir el campo problemático de la didáctica de la lengua.

En resumen

Como vimos al principio de este capítulo, una didáctica de la lengua se sustenta en disciplinas que proveen herramientas descriptivas y analíticas del medio social del sujeto de aprendizaje en tanto hablante. También se nutre de los aportes de disciplinas que dan cuenta de los procesos individuales de adquisición y conocimiento lingüístico de ese hablante.

No se trata, pues, de una didáctica concebida como tecnología general de la enseñanza, sino de una cuidadosa selección del marco referencial dentro del universo lingüístico interdisciplinario.

Pero además una didáctica de la lengua debe caracterizar su objeto de estudio. La transposición didáctica implica no pocos problemas, y éstos se multiplican en el caso de saberes, como los relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, donde coexisten dos finalidades: las que atañen al funcionamiento lingüístico, al "saber hacer", y las que atañen al conocimiento explícito de normas y al dominio progresivo de sistemas de control sobre el saber hacer.

De allí que la interrogación hacia el objeto del conocimiento, y aun su delimitación, debe necesariamente apuntar a los distintos planos de complejidad de ese objeto: saber lengua es saber acerca del universo general de los signos (semiótica), es reconocer la variedad como marca propia de las lenguas naturales, y también es reconocer los planos sistemáticos como nivel abstracto y base de sustentación del edificio lingüístico.

APÉNDICE

Las estructuraciones teóricas de base, en el caso de las didácticas especiales, permiten tomar decisiones precisas (o, por lo menos, fundamentadas) en ámbitos complementarios. Uno es el del aula; veremos a lo largo de este trabajo qué opciones de recorte del objeto de enseñanza-aprendizaje derivan del encuadre que proponemos y qué formas de la intervención docente parecen las más adecuadas.

Otro es el de la formación docente. Generalmente, los planes de la formación son productos de cierta manera aluvionales: van sumando capas tradicionales e innovadoras sin un enfoque unificador.

En el Apéndice que sigue veremos cómo la estructuración, desde la pertinencia didáctica del campo disciplinario de las ciencias del lenguaje, dio bases para la organización de un Currículo de Formación de Maestros de Educación Básica (Plan MEB).

El currículo de formación de maestros de educación básica

En el año 1988, en el marco de los proyectos DINES-OEA se gesta la renovación del Currículo de Formación de Maestros de Educación Básica (MEB).[1] En este contexto se ubica el presente trabajo de innovación curricular en el área de lengua. Esta propuesta pedagógica es una respuesta a los planteos que derivan de la observación y el análisis de teorías y prácticas pedagógicas consagradas en el ámbito de la República Argentina. Como antecedente inmediato, el proyecto nacional DINES-OEA de Formación del Personal de Educación para la Renovación, Reajuste y Cambio del Sistema y del Proceso Educativo (1987) fue el lugar propicio para el contacto directo con distintas realidades regionales, así como también para abarcar los perfiles de los formadores en un marco institucional que facilitaba el intercambio. El carácter semipresencial de este proyecto permitió puntualizar las siguientes características generales de la formación de los docentes en el área:

— La escasa referencia de las prácticas de aula a los modelos teóricos que las sustentan. En este sentido, la mayoría de los cursos de capacitación propuestos hasta el momento parecían haberse limitado a "agregar" información más que a provocar cuestionamientos. Aun cuando en algunos lugares la información teórica correspondía a modelos lingüísticos de avanzada, se constataba idéntica suma de saberes que no eran cuestionados ni asimilados a una innovación pedagógica.

— En la medida en que en la formación inicial no hay tradición de debate teórico, la práctica profesional posterior acusaba serios impedimentos para debatir la pertinencia de los marcos teóricos.

1. Por iniciativa y gestión (1987-1989) del entonces director nacional de Educación Superior, doctor Ovide Menin.

— Como consecuencia de lo anterior, se observaba una tendencia a la adopción irreflexiva de métodos, recetas, bibliografías.

— Desconocimiento o indiferencia en relación con la investigación en la acción, originados en la desvinculación instaurada de hecho entre la formación docente (alumno futuro maestro) y la práctica docente (Departamento de Educación Básica), puesto que los reclamos apuntan a las condiciones de trabajo (edilicias, exceso de alumnos, escasez de bibliografía, remuneración, etc.) y raramente a la demanda de espacios de perfeccionamiento y jerarquización profesional.

Estructura del plan MEB

El plan MEB plantea la formación docente en cuatro años, a partir de la aprobación del Ciclo Básico de la Escuela Media, de tres años de duración.

Durante los tres primeros años, el campo curricular está compuesto por cuatro áreas: Ciencias del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática. El área clave, Ciencias de la Educación, opera como un articulador de las restantes. El cuarto año de la carrera está destinado a las residencias docentes. El plan de estudio incorpora un grupo de talleres selectivos que el alumno escoge libremente entre los que ofrecen la institución o la comunidad (conciertos, cursos, grupos de estudio, deporte, recreación, teatro, canto coral, laboratorio, talleres de literatura, actividades plásticas o manuales, idiomas extranjeros, lenguas indígenas, artesanías y otros).

El plan incluye también un tiempo libre semanal, cuyo destino corre por cuenta de los alumnos, quienes se ocupan de organizarlo.

Fundamentación del área

En ese proyecto, introducimos la fundamentación del área del siguiente modo.

Para comenzar, consideraremos algunas de las preguntas que suelen formularse los maestros en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela:

¿Qué método para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura garantiza mejores niveles de logro?

¿Cuáles son los fundamentos de los métodos que se usaron/usan en el país?

¿Debemos enseñar gramática en el nivel primario?

¿Por qué se lee cada vez menos?

¿Qué lugar deben ocupar las lenguas regionales en la escuela?

¿Qué es lo correcto y lo incorrecto?

Pensemos también algunos lugares comunes que traducen la opinión generalizada acerca de la lengua en la escuela:

"La lengua sirve para expresarse; la matemática sirve para pensar."

"Aprender análisis sintáctico sirve para redactar mejor."

"El modelo de la lengua correcta ha de buscarse en los textos literarios."
"Antes de los seis años los niños no están preparados para aprender la lengua escrita."
"Los chicos hablan y escriben mal porque en lugar de leer miran televisión."

Estos interrogantes y lugares comunes ponen de manifiesto las formas visibles de problemáticas universales respecto del tratamiento escolar de la lengua nativa como objeto de conocimiento formal.

Tanto las respuestas a las preguntas como el examen crítico de los lugares comunes reclaman una sólida reflexión acerca de la lengua, que no sólo le proporcionen al maestro los instrumentos teóricos y prácticos que le permitan encarar mejor los múltiples problemas del área, sino que también fundamente sus iniciativas, sus propias investigaciones y sus propuestas.

¿Por qué hablamos de ciencias del lenguaje?

Examinaremos los interrogantes que acabamos de enumerar:

— algunos aluden al contexto social en el que la lengua es producida y comprendida,

— otros aluden a la didáctica del objeto lengua,

— otros recortan dentro del objeto lengua aquellos aspectos que parecen más científicos,

— otros señalan el carácter efímero de los aprendizajes escolarizados que no se traducen en conductas extraescolares,

— otros cuestionan la legitimidad de las variedades lingüísticas,

— otros se inquietan en torno de la búsqueda de esquemas de seguridad tradicionalmente suministrados por la normativa.

Estos interrogantes hacen referencia, a su vez, a un complejo conjunto de problemas que parece desbordar los límites atribuidos al campo de la lingüística clásica y pone en duda, por consiguiente, la "capacidad" de ésta para responder adecuadamente a tan diversa problemática.

En efecto, las cuestiones antes planteadas permiten apreciar, como las puntas de un iceberg, aspectos relacionados con el lenguaje: la capacidad semiótica humana, la lengua como sistema cultural, la interacción y la variedad como hechos de sociedad, y las normativas y las formalizaciones propias de la metalingüística.

Sucede que la lengua en sociedad deja de ser una "forma fija" y deviene una suma de variedades (sociales, económicas, geográficas, etcétera). El hablante maneja un sistema caracterizado por diversidad de opciones frente a diversidad de situaciones, y al mismo tiempo es manejado por él.

Significado del área en la formación docente

Por lo tanto, creemos necesario para apoyar la labor del formador de formadores recurrir al campo científico interdisciplinario constituido por el conjunto concéntrico

de la lingüística, la semiótica, la antropología y la filosofía, cuyos objetos de conocimiento tienen como núcleo la lengua desde las perspectivas aportadas por la sociología y la psicología, que sustentan el abordaje didáctico.

¿Cuál es nuestra propuesta?

Desde la actualización científica: brindar al maestro una formación lingüística que le permita formular sus propios criterios acerca de las temáticas del área.

Desde lo regional: hacer del maestro de lengua un investigador del lenguaje en general y un conocedor inteligente de la problemática de la variedad lingüística, a fin de que no desvalorice los aportes culturales de sus futuros alumnos.

Desde la autonomía profesional: al profundizar su análisis de los problemas lingüísticos, el futuro maestro podría guiar los aprendizajes escolares sin transferir al aula teorías inadecuadas al nivel evolutivo o a los intereses de los niños. Una cosa es la construcción lingüística del especialista y otra la del niño; para discriminarlas será necesario la fundamentación de la sociolingüística, la lingüística y la psicolingüística. La teoría ilumina la práctica y ésta, a su vez, contribuye a revisar los fundamentos teóricos.

Estructuración del área en el proyecto MEB 1988

Daremos una breve explicación del planteo general del área, pues creemos necesario no perder de vista la totalidad del enfoque propuesto y su significación en la formación docente.

Primer año: Encuadre sociolingüístico

Al comienzo de la formación encaramos el estudio de la lengua como hecho social, porque consideramos que las variedades lingüísticas son consustanciales a la lengua, dado que responden al hecho mismo de que la lengua se manifiesta en la interacción, en lo que comúnmente se llama "actos de habla".

Así, a través de un trabajo centrado en la exploración de la competencia comunicativa de los hablantes, pretendemos capacitar al *futuro maestro* para no desestimar la complejidad de los hechos del lenguaje en la vida social y para orientarse debidamente con respecto a las normas y a la lengua estándar.

Tratamos de concientizarlo acerca de la flexibilidad que debe caracterizar al docente en términos de juicios sobre lo correcto y lo incorrecto en relación con la norma.

Podemos afirmar, entonces, que intentamos durante el primer año que nuestro alumno-maestro comprenda que...

> ...la norma que establece lo correcto/incorrecto es la adecuación o inadecuación en relación con la circunstancia comunicativa y no con la imposición de la normativa de una supuesta "lengua modelo".

Segundo año: Encuadre psicolingüístico

En una siguiente etapa, proponemos explorar la lengua como sistema y centrar el trabajo en la indagación acerca de la competencia lingüística de los hablantes. Esto dará lugar a una teoría de la gramática que se apoye en las reglas ya construidas espontáneamente por el hablante nativo y dé cuenta de ellas en forma explícita, lo que podría llamarse —en otros términos— *una teoría explícita de la gramática.*

Por otra parte, aunque en el mismo sentido, proponemos una indagación en la competencia discursiva de los hablantes que permitirá sentar las bases de una gramática de los discursos, incluidos los literarios. En este caso, el futuro maestro deberá operar con las reglas de los discursos de la misma forma como operó para desentrañar las reglas de la gramática, es decir, haciendo explícito su saber implícito.

Sólo si ha reflexionado acerca de las reglas que rigen la construcción de la frase (gramática) y de las que rigen la construcción de los discursos (gramática textual) podrá guiar la construcción de estos objetos de conocimiento en su práctica docente.

Tercer año: Encuadre lingüístico

Finalmente, ambas perspectivas, la *sociolingüística* (reflexión sobre la competencia comunicativa del hablante nativo a través de las variedades del habla) y la *psicolingüística* (reflexión sobre la competencia lingüística del hablante) confluyen en un eje temático lingüístico: la alfabetización en tanto adquisición del escrito estándar.

Hemos presentado una propuesta para la formación docente. Sugerimos su examen crítico en dos ámbitos: el institucional y el individual. En cuanto al primero, cabría compararlo con otros planes de formación docente en el área —tarea ésta para las didácticas especiales de los institutos de formación docente—. En cuanto al segundo ámbito, el de la práctica de aulas, pensamos que el docente, inmerso en la globalidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, tiene en el marco interdisciplinario que proponemos los primeros ordenadores para circunscribir campos problemáticos precisos frente a la dificultad que ofrecen casos que son definidos gruesamente como "inconductas lingüísticas" y que se manifiestan en forma de problemas de aprendizaje, fracaso y desgranamiento.

Un análisis más preciso de estos casos a menudo pone de manifiesto problemáticas específicas cuyo encuadre lingüístico no está siempre establecido con claridad. Para citar sólo algunos de estos casos a los que les falta el encuadre lingüístico y que serán examinados más adelante, proponemos que se abra un espacio, desde una didáctica de la lengua, a cuestiones como el "silencio social" y su correlato de "acallamiento", la variación lingüística como problema para la didáctica, los determinantes sociolingüísticos del fracaso escolar, la incomprensión lingüística (lenguas diferentes), la complejidad de los códigos (del discurso docente o bibliográfico), la ignorancia de la complejidad semiótica de procesos como el aprendizaje del escrito o la pertenencia de los rasgos distintivos de los grafemas, su enseñanza y su aprendizaje.

Podemos sintetizar en un diagrama la secuencia metodológica que planteamos a lo largo de los tres años:

	CIENCIAS DEL LENGUAJE	
Haz de variedades	Teoría de la gramática y del discurso	Adquisición del escrito estándar. Alfabetización.
SOCIOLINGÜÍSTICA	PSICOLINGÜÍSTICA	LINGÜÍSTICA
1er. año/módulo 1	2do. año/módulo 2	3er. año/módulo 3

Capítulo II

PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA

Introducción

El abordaje de la alfabetización supone para el maestro y la institución el más alto compromiso intelectual, pues no sólo deberá enfocar la temática de los contenidos de enseñanza de un proyecto alfabetizador sino también la problemática de la articulación de los criterios psicológicos, epistemológicos y sociológicos para que la situación de enseñanza redunde en un aprendizaje significativo, funcional y socialmente relevante de la lengua escrita.

A la natural complejidad del proceso de adquisición del escrito se suma un consenso entre los especialistas acerca de la compleja red de mecanismos psicosociales que involucra enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita y las consecuencias graves de su eventual fracaso sobre la escolarización del niño.

En efecto, el porcentaje de fracaso escolar —aun en las zonas de alta urbanización— que muestran los estudios realizados en el país,[1] nos pone frente a nuestra responsabilidad: la escuela parece afectada de una cierta parálisis institucional y científica que le impide cumplir adecuadamente con su misión de agente alfabetizador.

¿Estamos entonces frente a una escuela impotente para satisfacer la demanda de una población escolar constituida en gran medida por niños que dependen casi exclusivamente de lo que la escuela les pueda otorgar?

Cabe señalar, por otra parte, que la mayor proporción de niños con dificultades no sólo se encuentra en categorías socioprofesionales desfavorecidas, sino que cuentan con menos posibilidades de prees-

1. *Fracaso escolar y lectoescritura*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 1988.

colarización efectiva. Por lo tanto, la tarea del maestro de educación básica será en muchos casos la de alfabetizar al niño y al mismo tiempo iniciarlo en la "cultura del escrito".

En este capítulo tendremos presente la complejidad global del tema, pero nos centraremos en un aspecto específico de la cuestión: la alfabetización como tránsito del sujeto hacia la cultura gráfica, proceso determinado por la adquisición de una segunda lengua: la lengua escrita.

LA ALFABETIZACIÓN COMO TRÁNSITO CULTURAL

Cuando de alfabetización se trata, el encuadre científico-pedagógico toma como punto de partida un problema político-social-lingüístico que no debe perderse de vista. Nos referimos a la inserción cultural de vastas masas que deben pasar de una cultura oral a una cultura gráfica.

En este sentido, el caso del niño pequeño aún no escolarizado es el que más se aproxima a una "cultura oral pura".

Según W. Ong (1987),

> la mayoría de las características del pensamiento y la expresión que funciona con pautas orales están muy relacionadas con las virtudes del oído, que unifica, centraliza e interioriza los sonidos percibidos por los seres humanos. Una organización verbal dominada por el sonido está en consonancia con tendencias acumulativas (armoniosas) antes que con inclinaciones analíticas y divisorias (las cuales llegarían con la palabra escrita, visualizada: la vista es un sentido que separa por partes).

A esta diferenciación entre pensamiento y expresión de pauta oral, por un lado, y pauta escrita, por otro, se suman las siguientes observaciones del mismo autor, que son muy pertinentes con respecto a la alfabetización como tránsito cultural.

> En una lengua, la escritura crea códigos distintos de los códigos orales de esa lengua. Basil Bernstein (1974, pp. 134-135, 176, 181, 197-198) hace una distinción entre el "código lingüístico restringido" o "lenguaje público" de los dialectos ingleses de las clases bajas en Gran Bretaña y el "código lingüístico elaborado" o "lenguaje privado" de clase media y alta. [...] El código lingüístico restringido puede ser al menos igualmente expresivo y preciso

que el elaborado, dentro de contextos familiares y compartidos por el hablante y el oyente. Sin embargo, si se exige expresividad en un contexto desconocido, el código restringido no basta; un código elaborado resulta estrictamente necesario. El restringido evidentemente es de origen y uso en gran medida orales y —como sucede por regla general con el pensamiento y la expresión orales— opera en relación con el contexto, cerca del mundo vital humano: el grupo que Bernstein descubrió utilizando este código estaba formado por emisores sin educación primaria. Su manera de expresarse tiene características de fórmula y no coordina los pensamientos mediante una subordinación cuidadosa sino como "cuentas en un collar" (1974, p. 174): sin duda la disposición formularia y acumulativa de la cultura oral. El código elaborado se forma con la ayuda imprescindible de la escritura y para su completa realización de lo impreso. [...] Los miembros del grupo que Bernstein descubrió utilizando este código provenían de las seis escuelas públicas que proporcionan la educación más intensiva en lectura y escritura de la Gran Bretaña (1971, p. 83). Los códigos lingüísticos "restringidos" y "elaborados" de Bernstein podrían reclasificarse como "basados en el lenguaje oral" y "basados en textos", respectivamente. Olson (1977) muestra cómo la oralidad atribuye el significado principalmente al contexto, mientras que la escritura lo concentra en la lengua misma.

En consecuencia, el sujeto de la alfabetización deberá ser considerado como "un sujeto de cultura" susceptible de transformarse en sujeto bicultural. Devenir que supone transitar un camino de conocimiento pautado por un objetivo: *la apropiación de una nueva lengua.*[2]

Cualquier "intermediación" que obstaculice o retrase la fluidez de ese pasaje es grave, *tanto en términos sociales y políticos como económicos.* Éstas parecen ser las verdaderas dimensiones del fracaso escolar.

Debemos asumir con honestidad el primer paso que la escuela primaria significa en la construcción de un sujeto bicultural; la cultura ágrafa —según lo expone Ong— implica conceptualizaciones, formas de memoria, formas de cooperación social y formas de organización textual discursiva que durante mucho tiempo se mantienen como las únicas realmente operativas para el sujeto, aun si coexisten con las formas que caracterizan la cultura del escrito.[3]

2. Todo aprendizaje de una nueva lengua implica la cosmovisión que esa lengua vehiculiza. Toda lengua recorta diferentemente la realidad.

3. "Oralidad secundaria": véase "La lectura en voz alta" en este mismo libro (pág. 141).

Así pues, el niño que ingresa en la escuela primaria se encamina hacia un saber (el dominio de una segunda lengua) desde un *habitus*[4] (una lengua de socialización primaria) que ya posee, y hacia su incorporación a la cultura gráfica desde su pertenencia a la cultura oral.

El tránsito de una a otra es complejo, pues la lengua escrita no traduce de manera automática a la lengua oral.

En efecto, la lengua escrita funciona en contextos y situaciones diferentes de los de la lengua oral. Por ello cambia drásticamente, desde la sustancia del significante (de sonidos a marcas perdurables sobre una superficie) hasta las funciones, los modos, los registros y las estructuras sintácticas.

El dominio acabado de estas variables está lejos de cumplirse en la escuela primaria: desde la ortografía hasta el control de la coherencia textual a través de las conexiones y las correlaciones de tiempos verbales, por citar pocos ejemplos, la escritura es un terreno problemático tanto en la lectura como en la producción escrita. El desafío de la alfabetización consiste fundamentalmente en preparar al sujeto de aprendizaje para la confrontación permanente con la totalidad de este campo problemático, ya que cualquier recorte presuntamente simplificador se paga después como un déficit en forma de disortografía, incomprensión lectora o desciframiento, incoherencia textual o analfabetismo funcional.

El lugar de la escuela primaria en la formación del sujeto bicultural

Nuestro sistema educativo ordena en niveles la educación formal y, en lo que respecta a la educación lingüística, observamos que en ese continuo en que la lengua es objeto de conocimiento escolar, la escuela primaria supone un primer paso desde el hablante nativo es-

4. Bourdieu, 1980.

pontáneo hacia el hablante competente consciente. Supone también el primer paso metalingüístico, las primeras interrogaciones sistemáticas que toman a la lengua como objeto de un saber; primer paso estrechamente vinculado a la adquisición de instrumentos de lectura y escritura, y a la inmersión institucional del educando en la cultura de la lengua escrita.

Hablamos de inmersión institucional y queremos decir: la que se planifica, gradúa y administra de modo tal que cabe pensar que al finalizar su escolaridad primaria el niño es un sujeto en vías de biculturalización, que suma a su competencia en las formas de la cultura oral la competencia lingüística y comunicativa en las formas básicas de la cultura gráfica.

Variables que influyen en el proceso de alfabetización

Tradicionalmente, al hablar de obstáculos a la alfabetización se han tomado en cuenta "macrovariables" (pobreza, desnutrición, conflictos socioculturales, marginación). Sin embargo, no hay que desdeñar la influencia de "microvariables" como por ejemplo abordajes y análisis cuya adecuación al problema es, por lo menos, cuestionable.

Prestaremos especial atención a la incidencia de microvariables de orden lingüístico-pedagógico en los proyectos alfabetizadores, porque son las que permiten realizar ajustes tanto en la formación de maestros como en las prácticas de aula. De esta manera sorteamos la impotencia y el inmovilismo que derivan del corrimiento permanente hacia las grandes cuestiones.

Es rigurosamente cierto que hay problemas de pobreza, desnutrición y conflictiva social, pero su abrumadora magnitud y su necesaria prioridad política no debe hacernos perder de vista la pertinencia de ajustes estrictamente científicos en los modelos de alfabetización que operan en las aulas concretas.

Por ejemplo, con respecto a las variables socioculturales (de orden "macro"), pueden crearse "zonas de riesgo" en los proyectos alfabetizadores por la incidencia de microvariables que pasen por un concepto sociolingüístico estrecho. Nos referimos a la necesidad de atender a la problemática de la variación lingüística y su gravitación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Preguntas tales como ¿qué lugar ocupan las lenguas de minorías en los proyectos alfabetizadores?, ¿y las variedades anormativas?; ¿la lengua escrita debe reflejar la variación de la oralidad de los sectores socialmente desfavorecidos? se relacionan con este aspecto no siempre debidamente enfocado.

Como variable dependiente de la anterior aparece la cuestión del modelo pedagógico. En este caso, la "zona de riesgo" pasa por la incoherencia entre la propuesta alfabetizadora y su encuadre didáctico. Nos referimos, por un lado, a la vigencia de estrategias de inculcación que siguen proponiendo el modelo del alumno pasivo y el maestro activo, y por otro lado, al enfoque de los contenidos en proyectos alfabetizadores donde no se pone en claro de qué conceptos se debe apropiar un alfabetizando, con qué estrategias debe operar, qué valoración de la lengua escrita promoverá la escuela ni cuál es la responsabilidad institucional respecto de todos estos contenidos.

Por último, en el ámbito estricto de las microvariables de orden científico-técnico de la lingüística general es igualmente riesgoso que un proyecto alfabetizador no explicite sobre qué modelo lingüístico conceptualiza el objeto de conocimiento, dado que como proyecto educativo que es, no sólo debe caracterizar al sujeto del aprendizaje y su contexto situacional sino también al objeto del conocimiento.[5]

5. Por ejemplo, la descripción del objeto de conocimiento que sigue deja de lado aportes centrales y universalmente reconocidos por la lingüística general acerca de qué es una lengua, cuál es el conocimiento implícito que un hablante tiene de su lengua materna y qué significa la apropiación de un código lingüístico:

"En lo que se refiere a las unidades lingüísticas, existe en nuestra cultura una tradición analítica (que viene de los griegos) con respecto a la lengua. Esta tradición surgió —y esto no es casual— con la lengua escrita. Nos hemos habituado a analizar la lengua y a considerarla como constituida por determinadas unidades: las palabras y las frases. Las unidades podrían ser otras, pero es con esas con las que estamos acostumbrados a trabajar. Lo importante es que las palabras y las frases, tanto como las sílabas y los fonemas, son unidades de análisis, no unidades que el hablante considere como algo indiscutible. No hay entonces razón alguna para basar el trabajo de adquisición de la lengua escrita en esas unidades tradicionalmente utilizadas para analizar la lengua. [...] El análisis de la lengua oral es útil, metodológicamente hablando, porque sería imposible trabajar con una realidad no segmentada como es la lengua que se habla" (en Ferreiro, 1990, págs. 139-49).

Aquí se abren cuestiones centrales, como qué es una lengua escrita; qué procesos de adquisición se reconocen en el sujeto que la aprende; qué relación existe entre lengua oral y lengua escrita, y qué sabe el maestro sobre estos problemas.

En la medida en que estas cuestiones no se clarifiquen, las soluciones globales o parciales que se propongan, sin establecer relaciones entre teoría lingüística y práctica alfabetizadora, no permitirán concebir ni desarrollar actualizaciones profundas y radicales.

Intentaremos aportar algunas precisiones a esta relación entre teoría lingüística y práctica alfabetizadora.

Marco teórico de la lingüística en los proyectos alfabetizadores

Es un hecho de la ciencia que el aparato conceptual impone límites a la acción. Como vimos, el planteo pedagógico en el caso de la adquisición de la lengua escrita no siempre ha puesto en claro el marco teórico que legitima la alfabetización como práctica.

Pensamos que es necesario abordar ciertos presupuestos que permitirán determinar las bases de sustentación de los diferentes proyectos alfabetizadores. Algunas preguntas que retoman los interrogantes anteriores orientarán esta reflexión y servirán para guiar el análisis de los modelos alfabetizadores que examinaremos en adelante:

1) ¿Qué concepto de la lengua escrita, desde el punto de vista lingüístico, se maneja?

2) ¿Existe una relación directa entre concepto de lengua escrita y teoría de su adquisición?

3) ¿Qué estrategias metodológicas y estilos de intervención docente supone la correspondencia entre concepto de lengua escrita y adquisición?

Cabe preguntarse, además, cuál es el contexto natural del proceso de alfabetización, cuáles son sus límites temporales y qué obligaciones debe asumir la comunidad educativa al respecto.

Como derivación de este encuadre, toda la discusión que sigue acerca de las diferencias entre lengua oral y lengua escrita pone de manifiesto las dificultades de operar con bases lingüísticas insuficientes o inadecuadas.

Las preguntas del apartado anterior han recibido todo tipo de respuestas que en un sentido amplio podríamos llamar métodos, investigaciones y propuestas alfabetizadoras. Al respecto se han elaborado exhaustivas taxonomías, y a ellas nos remitimos para su consulta.

En este trabajo, que no tiene pretensiones de exhaustividad, nos limitamos a enfocar los supuestos teóricos de las grandes líneas metodológicas que se perfilan como las opciones efectivamente influyentes en nuestra comunidad educativa, y en algún caso las contrastamos con aportes de experiencias desarrolladas en otros contextos.

Ordenamos la discusión que sigue según:

a) que las respuestas a las preguntas formuladas anteriormente sean enfocadas como producto de un devenir histórico y confrontadas en sus semejanzas y diferencias, en una perspectiva que llamaremos *diacrónica;*

b) que las respuestas a las preguntas formuladas anteriormente permitan reconstruir para cada momento histórico representado por un método, enfoque o teoría, un sistema de relaciones definido por sus oposiciones internas, en una perspectiva que llamaremos *sincrónica.*[6]

Ejemplificamos la perspectiva diacrónica del análisis tomando como base el trabajo de Guillermo García "La alfabetización como espacio de conflicto teórico" (*Lectura y vida,* 1993).

El autor propone que "las transformaciones en el devenir del conocimiento se dan a partir de luchas contra ciertos 'obstáculos' (los paradigmas aceptados y estimados válidos en un momento) que llevan a 'rupturas epistemológicas' (G. Bachelard), o sea a 'su negación y superación por otros' ".

Por lo tanto, "en el campo de la alfabetización hemos sido y somos testigos (acaso protagonistas) de uno de estos procesos de ruptura, que tuvo su eclosión durante la década del 80".

Identifica como "obstáculos" tres líneas de alfabetización:

La línea del aprestamiento, porque:

6. Para los conceptos ya clásicos en Lingüística de Diacronía y Sincronía véanse Saussure, F. de, *Curso de lingüística general,* y Godel, R., "El sistema lingüístico de F. de Saussure", en Ana María Nethol, 1971.

influida por el concepto de *maduración* (importado de la biología, entendido entonces como desarrollo endógeno del organismo) dio lugar al diseño y aplicación de tests para diagnóstico y medición de la madurez. En lo didáctico, estimada como prerrequisito para el aprendizaje, derivó en la propuesta de actividades de ejercitación funcional, donde el énfasis se ponía en los componentes neuro-psico-motrices de los procesos de lectura y escritura.

La línea psicogenética piagetiana-estructuralista, porque:

enfatizaba la relevancia de las *estructuras* alcanzadas en cada etapa evolutiva como condiciones de posibilidad de ciertos aprendizajes. Bajo el lema, legítimo sin duda, de "respeto por la etapa evolutiva del niño", se imponía a la intervención didáctica una secuencia más subordinada a la espera de la psicogénesis de las estructuras que resuelta a promoverla, donde lo no cuestionado era esa traslación lineal de saberes de un campo disciplinar a otro. Ejemplo claro de esto es tomar la concepción piagetiana de la evolución de las estructuras a partir de los desequilibrios y reequilibrios, para dictaminar que el maestro, más que enseñar, debería "proponer conflictos" a sus alumnos.

La línea conductivista en la didáctica, porque:

adopta claramente la concepción de aprendizaje asociacionista, donde el sujeto de aprendizaje es concebido como receptor de estímulos que le producen respuestas que llegarán a asociarse a través de actividades de fijación, programadas y graduadas en secuencias prefiguradas.

Esta línea alcanzó su más acabada formalización, en el campo de la alfabetización, en el método de "palabra generadora", heredero de la "querella" de los años 50-60.

Frente a estos obstáculos, la ruptura epistemológica se da a través de dos enfoques personalizados en el trabajo citado por las figuras de las investigadoras Emilia Ferreiro y Berta Braslavsky, y caracterizados como:

1. *Enfoque psicogenético piagetiano-constructivista* (PPC), que

pone el énfasis en la *génesis* de las estructuras, proceso donde el aprendizaje es el factor que provoca-resuelve los desequilibrios. Aquí se supera la concepción de sujeto como portador de estructuras operatorias, proponiendo un sujeto competente para construir-reconstruir estructuras en interacción con el objeto de conocimiento (la lengua escrita) y los otros sujetos.

2. *Enfoque didáctico-metodológico (DM),* que

> toma elementos de la psicogenética pero en sus líneas no-piagetianas a través de autores como Vygotsky, Wallon, Luria, quienes incluyen factores sociales y culturales como variables de fuerte incidencia en la génesis de las estructuras y en los aprendizajes. Al tomar distancia teórica respecto a ese *sujeto epistémico* "puro" que subyace en el modelo de Piaget —para adscribir a un sujeto situado socialmente y, sobre todo, situado en un contexto escolar— termina confrontando también con el modelo básico de E. Ferreiro.

Concluye García en que ambos enfoques presentan:

> parecidas insuficiencias en cuanto a la elaboración de un modelo didáctico constructivista que posibilite la dialéctica entre marcos teóricos de validez general y estrategias particularizadas en el contexto de cada aula. Aquí lo *emergente* y lo *intencional no* deberían ser excluyentes sino articulables desde dicha dialéctica.
>
> Creemos que puede contribuir a pensar el problema la noción de *contrato didáctico* (I. Chevallard), con sus tres instancias fundamentales: el *enseñante,* el *enseñado* y el *saber,* donde la opción constructivista requiere una reconceptualización de cada una de ellas y una reformulación de sus modos de articulación. Veamos dos lecturas posibles de la confrontación de ambos enfoques desde esta óptica.
>
> Ante el *enfoque psicogenético* cabe analizar que si un niño produce escrituras "silábicas", esto no sólo responde al nivel evolutivo de conceptualización sino a la situación contractual (*clínica*), que establece el investigador, vale decir que aquí el niño no está en calidad de *enseñado* sino de un sujeto portador de saber que ha de ser diagnosticado. Probablemente por esto en el pasaje al campo didáctico el intento innovador está demasiado centrado en el *enseñado* pero que, al ser asumido como tal —y no ya como "observado"— requiere redefinir con rigor similar las otras dos instancias y sus articulaciones.
>
> El *enfoque didáctico-metodológico* enfatiza el esfuerzo innovador en la instancia del *saber* al postular que se garantiza la legitimidad del modelo didáctico operando con contenidos lingüísticos que tomen elementos con significación. Así, paradójicamente, el intento explícito de revalorizar el lugar de enseñante deriva en un desdibujamiento del rol, aunque por otros motivos, tal como sucede en el otro enfoque: en tanto la propuesta didáctica lo limita a aplicar series de ejercicios de segmentación léxica y fonológica y métodos o combinaciones de ellos, con la sola condición de que se trabaje con unidades significativas.
>
> El *enfoque psicogenético* es insuficiente en lo pedagógico porque opera con un sujeto de aprendizaje que se alfabetizaría espontáneamente, por lo cual le cuesta configurar un modelo didáctico que, capitalizando los hallazgos

del campo de la investigación, lo sitúe en el horizonte de la alfabetización intencional. Las carencias del *didáctico-metodológico* derivan de operar con un sujeto del aprendizaje que se alfabetiza en función de un método cuando, en todo caso, éste es comprensible sólo a partir de su inserción en un modelo sistémico donde se articulan diversos componentes, algunos de ellos de mayor relevancia conceptual —como el Objetivo, los Contenidos o el Sistema de Comunicación (J. Gimeno Sacristán).

La problemática aquí esbozada abre líneas de indagación como la *histórica* —¿qué cosas se continúan y se dis-continúan entre aquella "querella" de los años 50 y esta de nuestros días?— o la *epistemológica* —¿cómo operan en estas "rupturas" las divergencias y confluencias entre Psicología, Didáctica y Lingüística, por ejemplo?

Como vemos, el análisis expuesto toma en consideración los paradigmas de referencia de los modelos de alfabetización desde una perspectiva diacrónica, es decir, en su dinámica evolutiva.

Aquí nos interesa centrarnos en las sincronías que subyacen en estos modelos, es decir, en las unidades puestas en relación en cada sistema y en el valor adjudicado a cada unidad.

Las unidades consideradas en ambos modelos son:

— cognición del sujeto
— incidencia del método
— variable de la intervención docente.

En un caso (enfoque PPC), las relaciones sincrónicas se ordenan en torno de la cognición del sujeto; en el otro (enfoque DM), las relaciones sincrónicas se ordenan en torno de la incidencia del método.

Nuevamente, como en el caso de los encuadres lingüísticos insuficientes (véase la nota 5) no hay precisiones acerca de la configuración del objeto del saber (la lengua escrita) que se va develando al sujeto que lo aprehende (paradigma PPC) en tanto objeto socialmente prescrito (paradigma DM). Tampoco hay precisiones acerca de la relación entre la configuración específica del objeto y la variable de la intervención docente. Es decir, en qué medida la claridad conceptual que el enseñante posea acerca de la lengua escrita como objeto de conocimiento lo guía en la toma de decisiones de intervención (y no solamente lo que sepa acerca del sujeto del aprendizaje o de la interacción social) (Pozo, 1993, pág. 220).

Al llenar el vacío del objeto en los paradigmas anteriores con los datos de que se dispone, aparecen dos enfoques sincrónicos opuestos:

— Enfoque de la alfabetización desde presupuestos transcriptivistas
— Enfoque de la alfabetización desde presupuestos no transcriptivistas

Enfoques de la alfabetización desde presupuestos transcriptivistas

Aquí el objeto de conocimiento no es una lengua, es una *transcripción de una lengua:* la lengua fónica. En consecuencia, la alfabetización se considera un proceso que se apoya en esquemas estímulo-respuesta tendientes a capitalizar el conocimiento morfo-sintáctico y fonológico que el niño tiene de su lengua fónica para proyectarlo en la transcripción. Esto significa enfatizar los aspectos auditivos sobre los visuales en el proceso de alfabetización.

Una "estructura de oralización" se pone en marcha: estímulo oral ↔ respuesta oral tendiente a hacer tomar conciencia de una determinada estructura oral mediadora hacia el significante gráfico (véase figura de pág. 47).

El maestro por su lado debe ser entrenado para leer, pronunciar y enfatizar. Su función fundamental es intervenir en tanto que creador y formador de hábitos. En este método se considera que el aprendizaje así efectuado promueve por sí mismo el desarrollo intelectual del niño.

En cuanto a las actividades legitimadas por estas metodologías, ocupan un lugar importante la lectura en voz alta de un texto que todos conocen y tienen a la vista y el dictado. Ambos son formas de entrenamiento que persiguen la fijación de las correspondencias fonía-grafía desde una creación de hábitos que pretende el automatismo y desatiende la posible reflexión sobre la construcción gráfica.[7]

Todo proyecto pedagógico supone un porcentaje de fracaso de determinadas características; hay, en efecto, formas de fracaso que corresponden a formas de aprendizaje. Tradicionalmente las formas de fracaso de un proyecto alfabetizador como el que mencionamos se caracterizan por un aprendizaje deficitario de la lengua escrita, con

7. Proponemos más adelante otra conceptualización de la lectura en voz alta.







Quino, *Mafalda, 3,* Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1985.

una remisión constante a la lengua fónica, lentitud (deletreo) de lectura, dificultad y/o imposibilidad para la lectura silenciosa, segmentación incorrecta de la escritura, ortografía de "transcripción fonética", etcétera.

¿Qué soluciones se proponen desde este método frente al fracaso? Las instituciones no cuestionan el marco teórico de la práctica inicial. El único movimiento intelectual que les cabe es explotar al máximo las secuenciaciones de actividades que el esquema teórico propone e implementar en consecuencia niveles y subniveles de recuperación.

El enfoque de la alfabetización desde presupuestos no transcriptivistas

Aquí el objeto de conocimiento es la *lectoescritura*. Según E. Ferreiro (1988)

> Existe una polémica tradicional acerca del orden en que deben introducirse las actividades de lectura y las de escritura. En la tradición pedagógica norteamericana la lectura precede regularmente a la escritura. En América latina la tradición se inclina hacia una introducción conjunta en ambas actividades, y por eso se ha cuajado la expresión "lectoescritura". Ello no obstante, se espera habitualmente que el niño pueda leer antes de saber escribir por sí mismo (sin copiar). La inquietud de los maestros subsiste: una de las preguntas reiteradas que formulan gira alrededor de esto (¿deben los niños leer antes de escribir?). Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender *la estructura del sistema de escritura,* y que para tratar de comprender nuestro sistema efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. La idea misma de la posibilidad de disociar ambas actividades es inherente a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción.

Si sabemos que para el niño "de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura", deberemos proponer, en algún ámbito descriptivo científicamente pertinente, en qué consiste la estructura del sistema de escritura de una lengua gráfica dada. Volveremos sobre este punto central.

Por otra parte, si se habla de un código de transcripción que parte del fonema y llega, por medios mecánicos, al grafema para constituir la escritura, o al revés, el grafema remite mecánicamente al fonema y esto constituye la lectura, ¿es pertinente hablar de una posible disociación de estos procesos o, por el contrario, de una simbiosis inevitable? El código de transcripción es simbiótico por definición.

Si el proceso de transcripción se apoya en las correspondencias fonía-grafía, los términos de estas correspondencias establecen una relación biunívoca inevitable. Así, si el niño aprende que el grafema p corresponde al fonema /p/, necesariamente aprende que el fonema /p/ corresponde al grafema p, es decir que va necesariamente de lo escrito a lo fónico:

p ↔ /p/

Y de lo fónico a lo escrito:

/p/ ↔ p

En suma, la transcripción no disocia.

Finalmente, en cuanto al objeto complejo lectoescritura diremos que:

1) Si se tiene en cuenta el sujeto del conocimiento:

En primer lugar, lectoescritura adolece de cierta vaguedad conceptual. En efecto, aparentemente alude a un proceso de aprendizaje y uso en el que el sujeto aparece involucrado inevitablemente como emisor y receptor simultáneo. Se puede interpretar, por lo tanto, que el que lee escribe lo que lee, y el que escribe lee lo que escribe. Lo primero aparece como una interpretación caprichosa a partir de una expresión ambigua, pues no necesariamente el que lee escribe, caso de cierto aprendizaje exclusivamente lector de lenguas extranjeras o el aprendizaje de lenguas clásicas por los estudiantes de letras que los habilita para leer y traducir, y no para hablar y escribir. Lo segundo es, en efecto, un proceso indivisible que reconoce como excepción la copia automática manual, dactilográfica o taquigráfica.

Por otra parte, es pertinente concebir el proceso de adquisición del escrito como proceso constructivo que reconoce como antecedente cognoscitivo el proceso de adquisición de la lengua oral.

A propósito de la similaridad de ambos procesos dice Rachel Cohen (1986):

En conclusión, parece evidente que cuando el niño accede a un sistema simbólico —en particular el del lenguaje oral— está igualmente en condiciones de dominar otros sistemas simbólicos —en particular el del lenguaje escrito— con la condición de que tanto el uno como el otro respeten las condiciones naturales del aprendizaje. Sólo el soporte significante difiere, pero el proceso de apropiación de los instrumentos de representación subyacente al acto de comunicación es el mismo (págs. 152-153).

En este último caso vemos al niño como organizador activo del sistema aunque es evidente que pasa por un proceso receptor inicial amplio donde se manifiesta un peso diferente en la competencia receptora, comparada con su competencia productora.

Si se tiene en cuenta el objeto de conocimiento:
La objeción más importante que parece oponerse a la independencia de los procesos de lectura y escritura tiene que ver con la idea que se tenga de la lengua escrita. Podemos reconocer la existencia de las siguientes posibilidades:[8]

a) La lengua escrita es un código lingüístico propiamente dicho y por lo tanto independiente de la lengua oral correspondiente, o bien

b) inevitablemente, la lengua escrita es un sistema transcriptivo de la lengua oral, con lo cual volvemos a los presupuestos fono-gráficos y a la fusión de los procesos de lectura y escritura.

Queda, pues, explorar la opción a): La lengua escrita es un código lingüístico propiamente dicho, y queda establecido en qué consiste su independencia respecto de la lengua fónica y cómo incide esta relación en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Hasta el momento, en nuestra comunidad educativa hay un modelo alfabetizador predominante estructurado sobre la base de dos clases de aportes: que ejemplificaremos presentando proyectos gestados

8. Véase la continuación de este punto en el capítulo "Primera aproximación metodológica: las estrategias diversificadas", de este libro.

fuera de nuestro país, lo cual nos permite mayor distanciamiento en el análisis.[9]

9. Por ejemplo, en el caso del programa experimental italiano *Continuidad educativa 4-8,* se centran en "el uso de toda la red de interacción social que pueda desarrollarse en los contextos escolar y del aula" (Pontecorvo y Zucchermaglio, en Ferreiro, 1991); proponen un modelo de interacción que conjuga aportes piagetianos y vygotskianos para lograr una mejor comprensión de los tipos y funciones de la interacción social entre niños y entre adultos y niños según dos dimensiones:

a) El tipo de sistema social de apoyo, que puede consistir en *acuerdo,* que produce co-construcción, o *desacuerdo,* que produce conflicto y argumentación (ambos son formas de cooperación).
b) El tipo de relaciones: asimétricas (entre expertos y novatos), simétricas (entre pares).

La interacción de las dimensiones a) y b) produce cuatro situaciones:

tutoría = un adulto o compañero experto apoya el trabajo cognitivo del niño;
co-construcción = entre pares construyen su conocimiento y lo discursivizan;
conflicto = el maestro produce un conflicto por presentación de contradicciones;
argumentación = una oposición se transforma en disputa. La secuencia de apoyos contradictorios impulsa el razonamiento hacia procesos y resultados superiores.

Vemos aquí explorado el campo de la construcción social del conocimiento con clara proyección posterior en el currículo que obviamente finaliza con las *Convenciones de la escritura* (punto D, Campos y dimensiones del Curriculum p. 88).

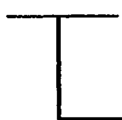
Otro caso es el del Proyecto GEEMPA de Porto Alegre, que "desde el comienzo pone el eje del aprendizaje de la lectoescritura en la integración de letras y palabras con textos" (Esther Pillar Grossi).

Se trata en este caso de articular soportes de máxima puntualidad, ya que a partir del cuento concebido como "modo de crear imágenes mentales" se pasa a la "imagen en el papel" *dibujo* para después pasar a la escritura. En este punto es claro el siguiente fragmento:

> Si bien el foco está puesto sobre el trabajo con textos completos, episodios de enseñanza-aprendizaje que incluyen la escritura de palabras aisladas del texto dan al chico la posibilidad de hacer conexiones entre segmentos de la lengua oral y segmentos de la escritura. Esas actividades suministran oportunidades y experiencias con la lectura de textos, de modo que los niños puedan desarrollar el *análisis silábico* necesario para su comprensión del sistema escrito (Pillar-Grossi, en Y. Goodman, 1991, pág. 117).

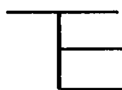
A partir de estas especificaciones propondremos una interpretación del proceso alfabetizador y una descripción básica de contenidos y estrategias puestas en juego en el proceso.

a) un marco pedagógico general referido a



competencias individuales (modelo de *adquisición*-PSICOGÉNESIS)
competencias sociales (modelo de *construcción* - CONSTRUCCIÓN SOCIAL)

b) estrategias didácticas puntuales



soportes
disparadores
discriminaciones guiadas destinadas a subrayar, promover y agilizar el conflicto cognitivo en torno de la sílaba y el fonema

Del análisis descriptivo anterior se desprenden algunas observaciones:

Si bien no cabe duda de que la competencia en el dominio de la lengua escrita puede considerarse un proceso y, como todo proceso, es amplio por definición, difuso en sus límites y perfectible de por vida, el aprendizaje del sistema de reglas de la lengua escrita es contenido de la escolaridad primaria.

R. Cohen (1986) afirma al respecto:

> ¿Pero qué pasa con el código? Se sabe que para aquellos que defienden el descifrado, el dominio de las correspondencias fonema-grafema es el requisito para cualquier lectura, mientras que para los teóricos de "primero el contenido", hay que saber leer para saber descifrar. De todos modos, si el aprender a combinar letras para producir palabras es insuficiente a nuestro criterio, no ignoramos que la lectura es una actividad de construcción

del contenido a partir de letras combinadas que hay que conocer bien para poder leer cuando el contexto, insuficientemente explícito o conocido, no permite la formulación y la verificación de hipótesis. El aprendiz de lector no puede ahorrarse el aprendizaje del código.

Efectivamente, el aprendizaje del código al que alude Cohen es la parte visible y mensurable de un proyecto alfabetizador.

No está de más recordar que la alfabetización es objetivo del nivel primario de escolaridad. Si este objetivo no se cumple, se cumple la ecuación fracaso de la alfabetización-fracaso escolar. En cuanto a lo que entendemos por alfabetizar, corresponde aproximar una primera definición.

La alfabetización *es un proceso que a través de diferentes niveles de dominio de la lengua escrita tiene como meta la posesión del estándar escrito.*

Quedan por definir

—lengua escrita—
—estándar escrito—
y

queda por discutir una *teoría de la actuación* (realización de la competencia lingüística) respecto de la pertinencia y el orden de las adquisiciones, por un lado, y de las intervenciones —justificadas por una descripción científica del sistema de la lengua escrita—, por el otro.

Capítulo III

LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO LINGÜÍSTICO (ENFOQUE SEMIOLÓGICO)

La lengua gráfica o lengua escrita es fundamentalmente un fenómeno lingüístico, un código lingüístico creado por la sociedad para reemplazar a la lengua fónica o lengua oral en ciertas condiciones comunicativas. La lengua escrita aparece necesariamente[1] cada vez que la evolución socioeconómica de los pueblos hace surgir la necesidad de otro código que resulte eficaz en situaciones precisas de interacción en las que la utilización de la lengua fónica es inútil: por ejemplo, la distancia en el espacio y/o en el tiempo.[2]

La sustancia fónica que constituye los sonidos de la lengua oral es una sustancia efímera, instantánea, que necesita que emisor y receptor coincidan en el mismo tiempo y lugar para evitar el fracaso del acto de palabra; por lo tanto, la producción fónica está limitada en el tiempo por el carácter efímero del sonido y en el espacio porque dicho sonido no supera distancias importantes entre los hablantes.

Con la lengua escrita, por el contrario, siempre se puede establecer un mensaje diferido: los objetos que surgen de la práctica escritural (grafías) pueden ser producidos *in absentia* del receptor, y ser conservados a través del tiempo. La complejidad adicional que implica la producción de grafías[3] se equilibra con la permanencia del hecho gráfico.

1. La lengua escrita puede ser considerada desde el punto de vista del determinismo histórico como el fenómeno que la especie humana, desde su omnipotencia semiótica, va a crear a partir de la necesidad de trascender los límites impuestos por los hechos naturales (en este caso, la palabra hablada).

2. La utilización de la lengua oral es inútil en casos muy diversos y asistemáticos; por ello nos limitamos al ejemplo más universal.

3. Además de los ojos y las manos, de los que se hace uso en el acto de escribir, es necesario contar con útiles específicos: lápiz y papel, o equivalentes.

Tomemos, por ejemplo, la fonía: /traigolakomida/

y la grafía correspondiente: Traigo la comida.

Se trata de dos señales distintas, una *fónica* (presentada entre barras) y una *gráfica* (subrayada), que pueden servir al emisor para transmitir el mensaje siguiente: "Información a la compañera de departamento de que la Emisora se ocupará de comprar alimentos a la salida del trabajo y llegará a la casa a las 20.30 horas". Según las condiciones concretas de la comunicación, un Emisor elegirá una u otra de las señales. Si es posible servirse del teléfono, por ejemplo, la única señal viable es la fónica; pero si, por el contrario, se necesita un mensaje para "más tarde" (diferido) a causa de la ausencia del receptor, la única señal posible es la gráfica.

Tomemos, además, un ejemplo de dos códigos no lingüísticos: el de las señales gestuales que el agente de policía usa para ordenar el tránsito y el código luminoso de los semáforos utilizado para el mismo fin. La señal "gestual" será normalmente visible durante el día, pero pasará fácilmente inadvertida de noche; en tanto que la señal "luminosa" que emite el semáforo será bien visible de noche pero podrá pasar inadvertida un día de sol radiante (véase figura de pág. 57).

La observación y la reproducción de hechos similares permiten señalar una complementariedad de uso entre este tipo de códigos, y caracterizarlos como códigos "complementarios" (Istrine, 1957).

Dos códigos son, pues, complementarios cuando, pudiendo ambos transmitir los mismos mensajes en el seno de un grupo social determinado, operan en el plano de la expresión con sustancias significantes diferentes.

Más precisamente, la condición para que haya complementariedad es que las sustancias que aseguran la materialidad de los significantes de cada uno de los códigos sean sustancias significantes diferentes.

La complementariedad es la que permite entonces operar con uno de los códigos disponibles en una situación de comunicación determinada en la que el otro sería inoperante.

Siguiendo con este razonamiento, cabe agregar al concepto de complementariedad el de *complementariedad recíproca*, en el sentido

Código "gestual"		**Código "luminoso"**	
Significante	**Significado**	**Significante**	**Significado**
	"Alto"	**Rojo**	**"Alto"**
	"Atención"	**Amarillo**	**"Atención"**
	"Avance"	**Verde**	**"Avance"**

estricto de una necesaria interacción entre los códigos complementarios. Si la complementariedad no es recíproca, el código que resulta más eficaz podrá desequilibrar la relación y reemplazar al otro en toda circunstancia.[4]

LA CONDICIÓN DE LA EXISTENCIA DE LA LENGUA ESCRITA[5]

Si, como hemos visto, la lengua gráfica es un código creado para compensar la limitación espacio-temporal de la lengua fónica, *la complementariedad constituye una de las razones de base de la existencia misma de la escritura* mientras que la *complementariedad recíproca es condición necesaria y suficiente para que la lengua gráfica en tanto código permanezca*

4. Esta condición de reciprocidad es, evidentemente, aleatoria, si, por ejemplo, como en las ciudades del norte de Europa, los días de sol radiante son muy escasos, el semáforo reemplazará eficazmente al agente de policía también durante el día. En otro caso, si se logra técnicamente la visibilidad de la luz del semáforo a pesar del sol, ocurrirá otro tanto. Por otra parte, las grandes concentraciones de vehículos impiden progresivamente la intervención del hombre sin protección para los gases tóxicos.

5. Aquí sólo aludimos al apasionante tema de la sobrevida de la lengua escrita en el mundo electrónico del futuro.

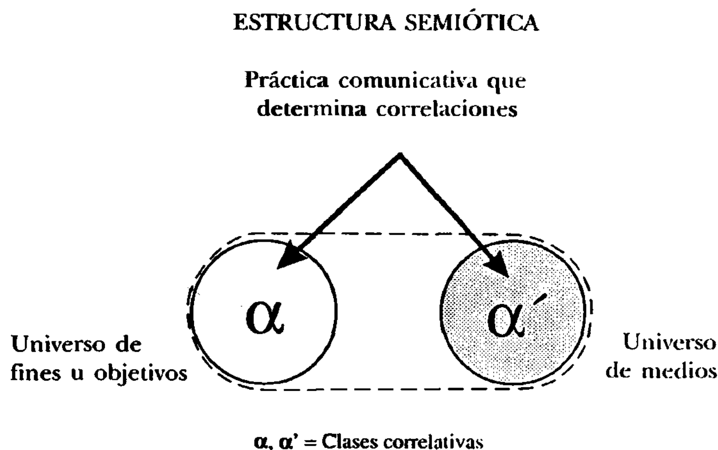
en el seno de la sociedad. Por último, la complementariedad recíproca, al garantizar la transmisión del mensaje por uno y otro medio, constituye un *mecanismo semiótico de función.*[6]

La complementariedad y las relaciones entre las estructuras

Estos códigos responden a una *estructura semiótica* común que vincula dos universos del discurso,[7] uno de medios y otro de fines, unidos necesariamente por una práctica comunicativa (o uso). El universo de medios está constituido por entidades que pueden ser procesadas por algún tipo de percepción (visual, auditiva, kinésica, olfativa, etcétera). El universo de fines (u objetivos) está constituido por los mensajes atribuibles a esos medios. Se alude aquí a relaciones "biuniversales" o relaciones de significación.

Cada unidad constituyente de uno de estos universos establece una correlación con una unidad equivalente del otro. Se habla en este caso de clases correlativas (Prieto, 1975).

ESTRUCTURA SEMIÓTICA



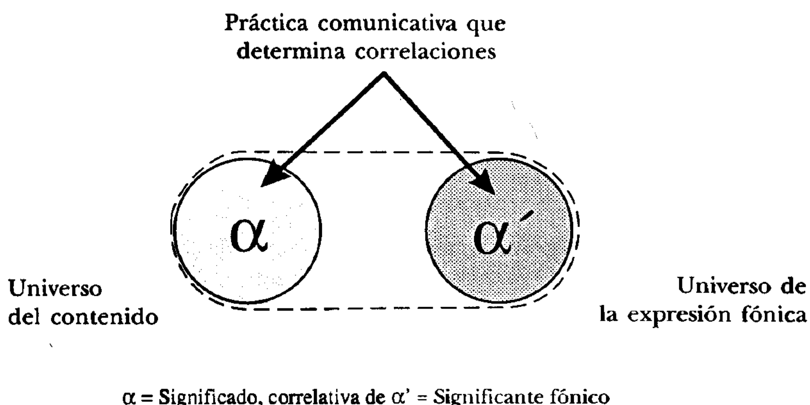
α, α' = Clases correlativas

6. Los mecanismos de función "hacen a la señal capaz de suministrar al receptor las indicaciones necesarias para que la transmisión del mensaje tenga lugar, y aseguran de esta manera la realización de la función de la señal, que es la de transmitir el mensaje" (Prieto, 1966, pág. 79).

7. La noción de universo del discurso pertenece a la lógica y hace referencia "a

La lengua fónica cuenta, por su parte, con una estructura semiótica precisa:

ESTRUCTURA SEMIÓTICA DE LA LENGUA FÓNICA



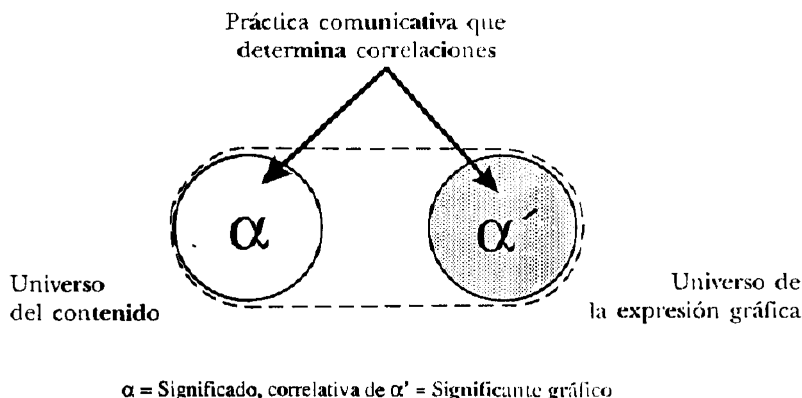
α = Significado, correlativa de α' = Significante fónico

La lengua gráfica consta igualmente de un universo de fines (los significados) y un universo de medios, el de la expresión gráfica (significantes gráficos) correlacionados en virtud de una práctica.

Deducimos entonces que toda lengua gráfica constituye también una estructura semiótica. En dicha estructura las correlaciones o relaciones de significación son equivalentes a las de la estructura semiótica de la lengua fónica:

la clase que forman *los objetos tomados en consideración* para la determinación de otra clase". L. Prieto (1966).

ESTRUCTURA SEMIÓTICA DE LA LENGUA GRÁFICA



α = Significado, correlativa de α' = Significante gráfico

Por otra parte, si retomamos la concepción saussureana de signo lingüístico —todo signo lingüístico está formado por una relación, arbitraria y necesaria (Benveniste), entre contenido y expresión—, el *signo lingüístico* será, pues, una entidad *bifacial*, compuesta por una clase de señales, el significante, y una clase de contenidos el significado, correlativas.

En el caso de una lengua fónica y de una lengua gráfica, se plantea el problema de definir dicha entidad bifacial, en función de la lengua de la que se trata. Proponemos considerar al signo lingüístico "gráfico" como la relación "directa"[8] entre el significante-de-sustancia-gráfica y su significado, y otro signo lingüístico "fónico" formado por la relación, también directa, entre el significante de-sustancia-fónica y el significado.

Si, como aquí se postula, el *significante fónico* y su significado mantienen una relación idéntica a la del *significante gráfico* y su significado, teniendo en cuenta la diferencia de las sustancias significantes, entonces existirían como mínimo dos clases de signo lingüístico independientes entre sí: uno fónico y otro gráfico.

Sin embargo, la posibilidad real para el usuario de una lengua fónica y de la lengua gráfica respectiva de "decir" todo lo que puede

8. Hablamos de "directo" en el sentido de relación sin intermediación.

escribir y, recíprocamente, de escribir todo lo que puede "decir", pone en evidencia la necesaria existencia de relaciones particulares entre estos dos sistemas.

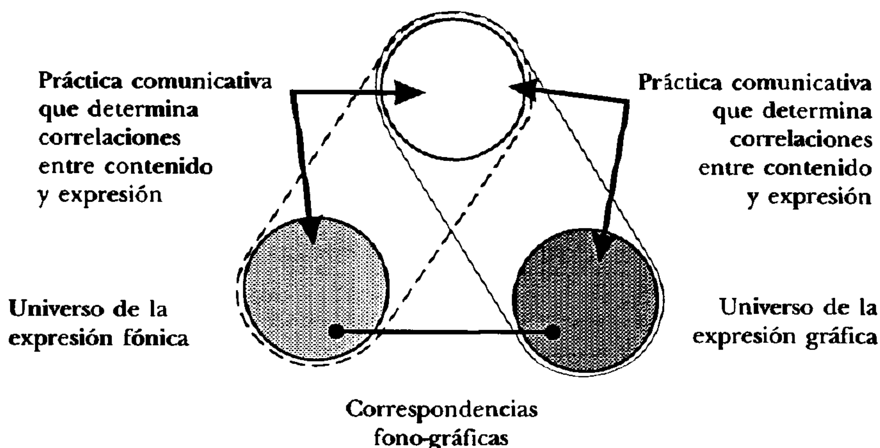
En efecto, si tomamos por ejemplo el signo gráfico "*m e s a*" y el signo fónico "/mesa/", podemos constatar empíricamente que ambos hacen referencia a un "objeto plano, de medidas diversas, a cierta altura del piso, que sirve para depositar objetos, utilizado generalmente para servir la comida". De esto se deduce que la característica sobresaliente de todo par de signos de este tipo es que el significado es uno y el mismo.

A partir de aquí es simple concluir que el universo del contenido de la lengua fónica es el mismo universo del contenido de la lengua gráfica correspondiente.

Podemos, pues, constatar que se trata en efecto de dos códigos con *un mismo universo del contenido.*

La diferencia entre ellos se encuentra necesariamente en la naturaleza de sus señales respectivas: la estructura semiótica de la lengua gráfica consta de un universo de la expresión constituido por todas las *señales gráficas* que se pueden producir utilizando este código, y la estructura semiótica de la lengua fónica consta, a su vez, de un universo de la expresión constituido por todas las *señales fónicas.* Estos dos universos están siempre en relación de exclusión, pues, en la medida en que las señales *visuales* y las señales *auditivas* inciden naturalmente sobre analizadores diferentes, está descartada la relación de "equivalencia" o de "oposición" entre los objetos que forman parte de uno o de otro universo. Es decir que no se puede "concebir" o "conceptualizar" al grafema a como el indicio natural del fonema /a/; tampoco existe aquí una base común de comparación. Ningún rasgo distintivo del sistema fonológico como "labial", "sordo/sonoro" o "apical" puede ser "opuesto" "incluido" o "excluido" respecto de rasgos distintivos gráficos como los trazos |, o, que, combinados, dan lugar a los grafemas d, b, p y q de imprenta minúscula, por ejemplo. Por último, ninguno de estos rasgos gráficos y sus combinaciones están en correspondencia con rasgos distintivos de cualquiera de los fonemas correspondientes.

ESQUEMA DE LA RELACIÓN ENTRE LAS ESTRUCTURAS SEMIÓTICAS DE DOS CÓDIGOS COMPLEMENTARIOS



Insistimos, pues, en que las estructuras semióticas de los dos códigos de los que se trata están ligadas por un único y mismo universo, el del contenido, y difieren entre sí porque los universos de la expresión son exclusivos de cada lengua. Recordemos que es justamente esta exclusividad lo que da lugar a la complementariedad.

Postular la igualdad semiótica de la lengua fónica y de la lengua gráfica correspondiente es, por el momento, sólo el primer estadio de una semiología de la lengua escrita. Sin embargo, el concepto de códigos recíprocamente complementarios y el estudio de las relaciones que se establecen entre ellos parece ser el punto de partida más adecuado.

Eso no significa que neguemos la prioridad cronológica y lógica del signo fónico (ni el papel excepcional de la lengua materna —normalmente fónica— en el desarrollo psicoafectivo), pero esta prioridad no significa que el signo fónico sea el único signo lingüístico. Pues nada impediría, aparentemente, la creación de códigos lingüísticos no fónicos en los cuales el valor comunicativo sería equivalente al del código fónico. (Las lenguas de señas manuales de las comunidades sordas tienen como "sustancia" significante el *gesto* (manual o corporal), que da lugar al universo de la expresión gestual en su estructura semiótica.)

La subordinación de la lengua escrita

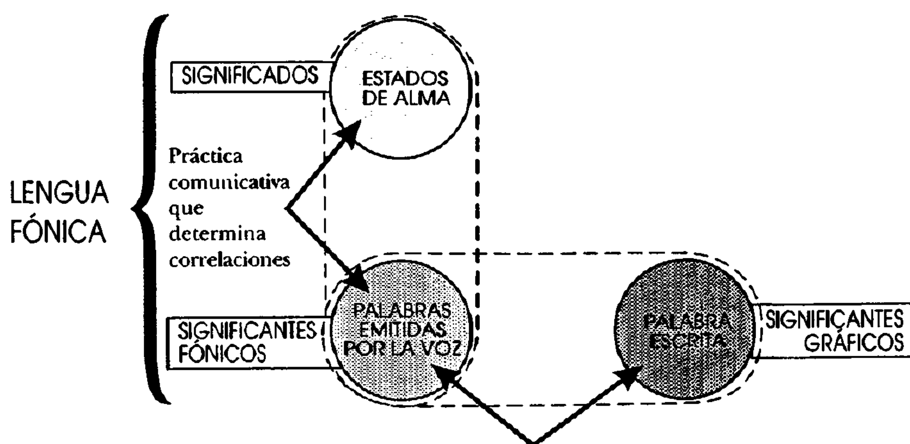
Por otra parte, la prioridad indiscutible de la lengua fónica no implica necesariamente la subordinación de la lengua gráfica.

Una extensa tradición histórico-filosófica ha defendido, sin embargo, el concepto de subordinación, sin argumentos lingüísticos de peso. Recordemos que para Aristóteles:

> Los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de los estados de alma, y las palabras escritas, los símbolos de las palabras emitidas por la voz (*Logique*, "De L'interprétation", 1, 16 a 33).

Según Aristóteles, se trata, pues, de un símbolo de otro símbolo, en cuyo caso el significado propiamente dicho, o "estado de alma", se relaciona directamente con el significante fónico. Esta interpretación puede ser esquematizada de la siguiente manera:

ESQUEMA DE LA CONCEPCIÓN ARISTOTÉLICA



Práctica de correspondencias fono-gráficas

Este esquema, y la interpretación que expone, corresponde sin duda a la concepción de la lengua escrita como una transcripción de la lengua fónica.[9]

La relación indirecta

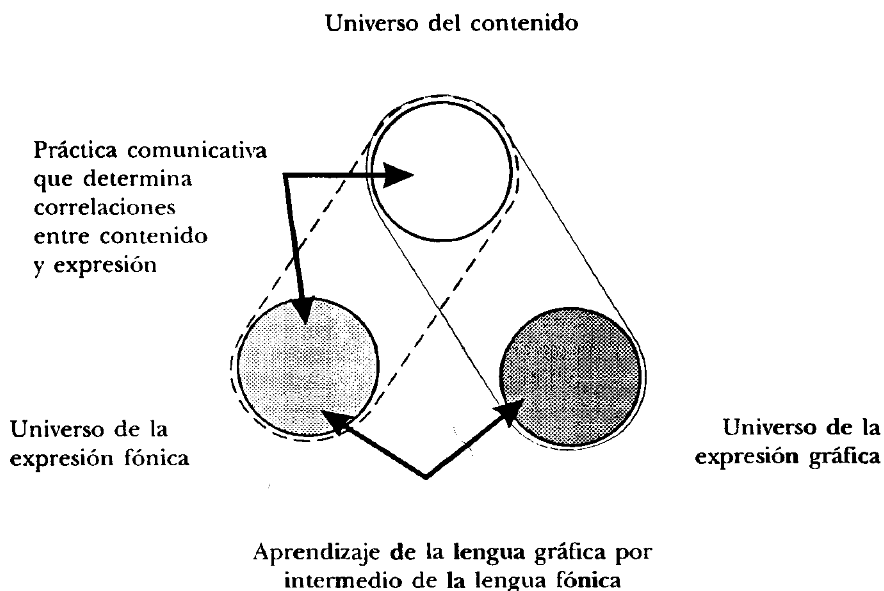
Es a partir de estas premisas que se establece la relación *clásica* entre lengua fónica y lengua gráfica; relación de jerarquía y también de predominio, porque habría una lengua fónica, primaria, única, en proximidad esencial e inmediata con el *contenido mental*, y otra "lengua", gráfica, secundaria cronológicamente y funcionalmente indirecta. Estaría ligada indirectamente a los contenidos mentales en cuestión, a los que no accedería sino a través de su necesaria conexión con el significante fónico.

Nos parece importante poner de relieve el hecho de que, obligatoriamente, el carácter mediato de esta relación está en contradicción con toda concepción de código propiamente dicho, puesto que, si por definición todo código está compuesto de signos y todo signo es la relación arbitraria y necesaria entre significante y significado, *la relación directa es una consecuencia de la relación arbitraria.*

Esto nos permite pensar que el carácter indirecto atribuido a la lengua gráfica se origina en otro tipo de fenómenos; el mecanismo de mediación es el resultado de un aprendizaje: la lengua fónica primero, la lengua gráfica a partir de la lengua fónica. Y es suficiente el ejercicio de otro aprendizaje (o desaprendizaje), como por ejemplo el de la lectura veloz, para que la mediación en cuestión sea eliminada.

9. Sobre la vigencia inalterada de la concepción aristotélica, veamos: "Lo escrito no representa directamente el concepto 'manzana', sino la palabra con la que denominamos oralmente este concepto en la lengua castellana" (Aurora Leal Garcia, 1987).

ESQUEMA DEL MECANISMO DE "MEDIACIÓN"



Aprendizaje de la lengua gráfica por intermedio de la lengua fónica

La concepción fonocentrista de la lengua

El "fonocentrismo" aniquiló toda investigación lingüística sostenida sobre el escrito. En efecto, la lengua gráfica se consideró en adelante como un objeto de segundo orden o, lo que es peor, de segunda categoría,[10] y fue objeto de detalladas descripciones históricas y antropológico-culturales en lo que concierne a su forma, su asentamiento social y su evolución. Estos trabajos[11] alcanzan en muchos casos serias y positivas formalizaciones y son fuente de información para lingüistas y semiólogos. Pero la gran mayoría de éstos no se han preocupado por intentar la explicación de los fenómenos que generan dichos objetos.[12]

10. Jakobson hablará, en efecto, de "auxiliares parásitos".
11. Février, Gelb, Mounin, Cohen.
12. Como veremos a lo largo de este volumen, cupo a los pedagogos y psicopedagogos en general la tarea de aventurarse en este terreno.

En fin, si aceptamos toda la argumentación fonologista presentada así, es necesario aún reconocer que ésta opone un concepto científico de la palabra a un concepto vulgar de la escritura. Lo que quisiéramos mostrar es que no podemos excluir la escritura de la experiencia general de "relaciones estructurales entre los rasgos". Lo que conduce, naturalmente, a reformar el concepto de escritura. (J. Derrida, 1967, págs. 79-80.)

En resumen

Hasta aquí hemos demostrado la independencia semiótica de la lengua escrita respecto de la lengua oral. Hemos reconocido y analizado, además, las relaciones particulares que estos dos códigos mantienen entre sí respecto del significado, y hemos insistido en la independencia perceptual y funcional de los universos significantes que justifican la complementariedad de ambas lenguas.

Pero también nos hemos referido al impacto de los enfoques de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita sobre la concepción de su eventual autonomía. Este impacto se ha resuelto casi universalmente (universo de las lenguas silábicas) en favor de la subordinación de la lengua gráfica respecto de la lengua fónica.

Este primer paso nos permitirá introducir la problemática de la discriminación y la sistematización de las relaciones puntuales entre lengua escrita y lengua oral.

Capítulo IV

CÓDIGOS PARALELOS Y TEORÍA ORTOGRÁFICA

Hemos definido en el capítulo anterior la relación de complementariedad de la lengua gráfica respecto de la lengua fónica. Al hacerlo planteábamos la condición general de toda lengua gráfica, desde el jeroglífico hasta las lenguas gráficas modernas: su relación de equivalencia estructural con la lengua fónica correspondiente. Se trata, hasta aquí, de una macrodefinición o interpretación universal que cabe a toda lengua gráfica.

Pero además, en el nivel del microanálisis, existen otras relaciones. Pensemos en la diferencia de relación entre una lengua gráfica como la de los ideogramas chinos con respecto a la lengua fónica china, y pensemos en la lengua gráfica del español con respecto a la lengua fónica española. No es difícil concebir a ambas lenguas como respectivamente complementarias.

Sin embargo, a nivel de las relaciones entre las unidades significantes fónicas y las unidades significantes gráficas existen diferenciaciones. La lengua ideográfica china y la lengua alfabética española pueden considerarse ejemplos de máxima diferenciación.

Dado que nos interesa analizar la lengua gráfica del español, nos ocuparemos aquí de las lenguas gráficas llamadas alfabéticas, en las que el significante gráfico está constituido por unidades mínimas llamadas grafemas. Definimos al grafema como *la clase de letras determinada por el conjunto de características o rasgos pertinentes de orden formal que debe presentar cada letra para pertenecer a la clase en cuestión.* El conjunto de los grafemas se llama alfabeto, abecedario o sistema grafemático.

Según la tesis clásica, estos sistemas han sido organizados en su origen a partir de una correspondencia término a término entre los grafemas

y los fonemas —tantos grafemas como fonemas—, correspondencia que será llamada fono-gráfica.[1]

Proponemos llamar *paralelismo* a ese sistema de correspondencias (Prieto, 1975) y *códigos paralelos* a los códigos complementarios, como la lengua gráfica y la lengua fónica, en los que las unidades mínimas de cada uno (fonemas y grafemas) se corresponden.

Definición de código paralelo

Dos códigos complementarios son paralelos cuando a cada entidad significante mínima de uno de ellos corresponde en el otro una entidad análoga.

Esta definición de paralelismo remite evidentemente a una relación "ideal" entre fonemas y grafemas, es decir que cada grafema del alfabeto corresponde a uno y sólo uno de los fonemas del sistema fonológico.[2] Decimos que esta relación es una *correspondencia biunívoca.*

si a corresponde sólo a /a/, entonces
/a/ corresponde sólo a a

Estas correspondencias se constituyen arbitrariamente.

Las condiciones de su constitución son que los componentes de los sistemas fonológico y grafemático deben distinguirse entre sí (sistema de oposiciones) y que el número de los componentes de uno y otro sistema sean iguales.[3]

1. Aquí hablamos indirectamente del origen eventualmente "secundario" de la lengua gráfica, en la cual la estructura gráfica concreta asignada a los enunciados gráficos o grafías sería derivada de una estructura fónica ya establecida. Esta tesis no parece, sin embargo, entrar en contradicción con la que nosotros sostenemos de la independencia siempre posible de la lengua gráfica en tanto código. La estructura en cuestión concierne exclusivamente al fenómeno "formal" y no tiene relación con el aspecto funcional.

2. C. Blanche-Benveniste y A. Chervel afirman: "La escritura ideal, cuyos principios recuerda la gramática de Port-Royal, está fundada en la relación biunívoca de la letra y del sonido" (1969, pág. 135).

3. Para que haya biunivocidad esta última condición es suficiente pero no necesaria, aunque es siempre deseable para simplificar al máximo las correspondencias.

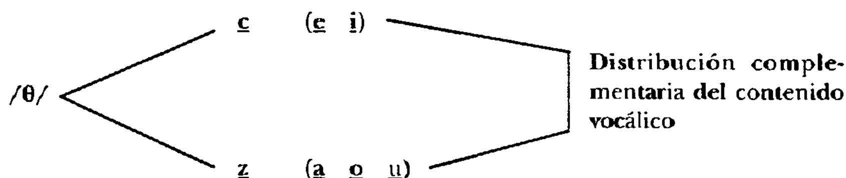
RAZÓN DE SER DEL PARALELISMO

Si suponemos que un grupo social que necesita transmitir determinados mensajes en circunstancias diversas en las cuales un mismo código no es siempre utilizable —por ejemplo, presencia/ausencia del receptor— se sirve para ello de dos códigos cuyas sustancias significantes diferentes le permiten efectuar sin dificultad tales operaciones, decimos que el grupo social en cuestión utiliza dos códigos complementarios. Ahora bien, los códigos complementarios, en razón de su carácter de complementariedad, pueden satisfacer perfectamente las necesidades de comunicación de un grupo social en las condiciones que acabamos de exponer. En ese caso el paralelismo entre los códigos no aparece como un elemento indispensable para satisfacer la necesidad de comunicación que pudiera surgir en un grupo social cualquiera. En consecuencia, los códigos complementarios no son necesariamente códigos paralelos.

La razón de ser del paralelismo no responde, pues, a las necesidades de comunicación en sí mismas sino a los problemas de naturaleza económica, relacionados directamente con la eventual complejidad de los códigos (gran número de signos o número infinito de signos, según el código). La economía que se puede obtener sirviéndose del

---

Pero se encuentran casos de correspondencias biunívocas "de distribución complementaria"; por ejemplo, el caso de los grafemas z - c en correspondencia con el fonema /θ/ del español peninsular, cuyo esquema de correspondencias es el siguiente:



Aquí el número de grafemas es mayor que el de fonemas, pero se mantiene la biunivocidad gracias a la consideración del contexto silábico.

Volveremos sobre este tema.

paralelismo es importante, porque una vez conocido uno de los códigos paralelos, el aprendizaje del otro puede efectuarse partiendo de las correspondencias existentes entre fonemas y grafemas.

Escritura y paralelismo

Si se trata del aprendizaje de uno de dos códigos paralelos —suponiendo que el otro ya se conozca—, este aprendizaje será de una naturaleza completamente diferente según se tenga en cuenta o no el paralelismo en cuestión. En el caso de no tener en cuenta el paralelismo, el aprendizaje del segundo código se hará de manera independiente como un código aislado, reconociendo las correlaciones entre cada significante y cada significado.

Pero si el aprendizaje en cuestión se efectúa sobre la base del paralelismo, aprender el segundo código (el código escrito) significa conocer las correspondencias; no ya las que se establecen entre significados y significantes, sino entre los fonemas y los grafemas del escrito como nuevo código.

El aprendizaje "directo" con el significado no es necesario, porque es suficiente conocer el *orden de composición* del significante (dado por el código conocido) del nuevo código para "conocer el todo". En consecuencia, una vez aprendidas las correspondencias entre fonemas y grafemas se puede conocer el significante de cada signo y hacer automáticamente la sustitución del significante del primer código por el del segundo en la correlación con el significado. Por ejemplo, si se conoce la constitución fonológica de la fonía /pato/ y las correspondencias biunívocas, entre /p/ <—> p; /a/ <—> a; /t/ <—> t; /o/ <—> o; se conoce la grafía pato.

La economía que se obtiene de esta manera es, evidentemente, demasiado importante para ignorarla, sobre todo en los casos de códigos lingüísticos en los que el grado de complejidad la hace casi indispensable. La economía obtenida con el paralelismo equivale aproximadamente a la diferencia de esfuerzo entre el aprendizaje de algunas decenas de correspondencias del tipo:

/a/ <—> a
/b/ <—> b

y el aprendizaje de centenas de signos o monemas diferentes, del tipo:

Palabra escrita (grafía)	palabra oral (fonía)		palabra escrita (grafía)	"significado" (referente)
casa	/kasa/	o bien	casa	
barco	/barko/	o bien	barco	
teléfono	/teléfono/	o bien	teléfono	
pato	/pato/	o bien	pato	

Aprendizaje teniendo en cuenta la correlación de complementariedad entre grafía y fonía.

Aprendizaje del código aislado (Aprendizaje directo)

Podemos concluir que es posible conocer una lengua fónica sin conocer antes las correspondencias de sus fonemas con los grafemas de la lengua gráfica, y recíprocamente, se puede conocer ésta ignorando las correspondencias que sus grafemas tienen con los fonemas de la lengua fónica. Esto en razón de la independencia que existe entre el significado de una palabra y los componentes del significante de esa palabra.

En efecto, puesto que el análisis en grafemas o en fonemas es un análisis de segunda articulación, las correspondencias fono-gráficas de que se trata pueden ser ignoradas por el aprendiz. Es teóricamente posible aprender el segundo código a nivel de las palabras y frases (primera articulación) sin tener en cuenta el paralelismo. Por ejemplo, podemos saludar en alemán y no tener idea de su escritura, y podemos, por otra parte, comprender frases enteras de griego y latín clásicos sin remitirnos a su pronunciación. El "costo" de este aprendizaje será sin duda superior, y sólo se justificará en casos de ventajas en otros aspectos.[4]

Estas observaciones tienen, ante todo, la intención de mostrar la

4. En el caso de sordera infantil, por ejemplo, la lengua fónica prácticamente inaccesible en los niveles fonológicos puros plantea un inconveniente serio y "traba"

diferencia de naturaleza entre un mecanismo de función y un mecanismo de economía. El paralelismo es un mecanismo de economía, por lo tanto no es necesario para la función misma del código ni para la transmisión del mensaje. Pero según se lo tenga en cuenta o no, resultará el grado de esfuerzo requerido para la adquisición del segundo código.

Los defectos de paralelismo

Si hablábamos antes de una relación "ideal" entre grafema y fonema en el caso de la biunivocidad, se debía al hecho de que una biunivocidad absoluta en el conjunto de las correspondencias es prácticamente inexistente, si nos referimos a las lenguas gráficas históricas. En estos casos el paralelismo se "desvía", en mayor o menor grado, del principio de biunivocidad, lo que da lugar a que ésta desaparezca en ciertas correspondencias.

Este desvío se presenta bajo dos aspectos:

a) el de la polivalencia gráfica (correspondencia entre un fonema y varios grafemas) o poligrafía.

b) el de la polivalencia fónica (correspondencia entre un grafema y varios fonemas) o polifonía.

Cuando se altera la condición de biunivocidad que caracteriza a las correspondencias entre los componentes de dos códigos paralelos, los fenómenos como los de a) y b) son "*defectos de paralelismo*". Hay, por lo tanto, una relación directa entre el paralelismo ideal y las correspondencias biunívocas tanto como entre la no-biunivocidad y los defectos del paralelismo.

Tomemos, por ejemplo, las correspondencias existentes entre el fonema /b/ del español fónico y los grafemas b y v del español gráfico:

---

el aprendizaje fono-gráfico y es posible que el niño sordo no aprenda nunca a leer y escribir.

En China, las lenguas gráfica y fónica no son paralelas porque no se trata de una lengua gráfica alfabética o silábica, *pero la lectura y la escritura son universales*, a pesar de las casi 800 variedades de lenguas orales. Aquí la autonomía de la lengua gráfica juega su rol de complementariedad en todos los casos. Pero esta función de unificación lingüística a través del escrito invalida necesariamente el paralelismo y su ventaja de economía.

Español fónico	Español gráfico
/basío/	vacío
/baka/	vaca
/bena/	vena
/bida/	vida
/biĉo/	bicho
/bolkar/	volcar
/bolar/	volar
/buelta/	vuelta

que muestran la correspondencia entre un fonema y dos grafemas en el contexto definido por una vocal que sigue inmediatamente.

Fonema		Grafemas	Contexto vocálico
/b/	———————	v U b	a, e, i, o, u

o bien:

/b/ < v (en las sílabas va, ve, vi, vo, vu)
b (en las sílabas ba, be, bi, bo, bu)

Se trata de una relación en la que el segundo término es una suma lógica: b U v, es decir que el fonema /b/ corresponde sea al grafema b, sea al grafema v.[5]

5. Después de experiencias personales en las escuelas, de diálogos sobre ortografía entre maestros y alumnos y de ciertas publicaciones del mismo tenor, no nos parece reiterativo tratar de clasificar una vez más el caso del fonema /b/ respecto de los grafemas v y b como única correspondencia posible. Pues no existe en español la diferenciación fonológica de los fonemas /b/ y /v/. La única articulación labiodental en español corresponde al fonema /f/.

Según los datos suministrados por R. Lapesa (1959) el fonema /v/ del latín desaparece ante /u/. Por otro lado, por razones del sustrato fónico de la península ibérica, la /v/ labio-dental no existe en castellano, en vasco ni en gascón (Lapesa, págs. 28/29).

Para unificar los términos, llamaremos "multivocidad"[6] a toda correspondencia de este tipo surgida de una polivalencia gráfica o de una fónica.

EFECTOS DE LA MULTIVOCIDAD EN EL PARALELISMO

Cuando el paralelismo contiene correspondencias multívocas, la ventaja de conocer integralmente el segundo código a través de las correspondencias biunívocas es anulada en cada caso de multivocidad. Habrá que trabajar entonces con "palabras" gráficas o fónicas, según el caso, cuyos significantes deberán estudiarse independientemente del paralelismo en cuestión: si se conoce, por ejemplo en español fónico, el significante /buřo/ y las correspondencias con los grafemas de la lengua gráfica, esto no es suficiente para "construir" el significante gráfico que corresponde al mismo significado que la fonía /buřo/ pues, a nivel de correspondencias, hay dos posibilidades para la composición grafemática del significante burro U vurro...

Por lo tanto, las correspondencias que le conciernen son las siguientes:

A pesar de que el dialecto romano invadió eficazmente la península, la progresiva ausencia de la /v/ labio-dental se explica así:

Por notoria influencia del sustrato vasco, no se la conoce a principios del siglo XVI entre vizcaínos y gascones. En la segunda mitad del siglo XVI están confundidas en toda la península; por otra parte, el habla de Castilla no pronunciaba la /h/ aspirada y confundía /b/ y /v/ entre 1477 y 1525 (pág. 190), ya se escribía a veces "nueba" "fabor", "lebantado" y "tubo".

Entre la segunda mitad del siglo XVI y la primera mitad del siglo XVII, un cambio radical del consonantismo español marca el paso del sistema fonológico medieval al moderno. Cristóbal de Villalón expresa: "Ningún puro castellano sabe hacer diferencia " (Lapesa, pág. 245).

La confusión de /b/ /v/ no sólo se extendió al castellano hablado en cualquier región de la península o de América sino también a las hablas dialectales del gallego, el portugués septentrional y amplias zonas del catalán (Lapesa, pág. 246).

6. Berge, C., 1959.

Fonemas	Grafemas
/b/	b U v
/u/	u
/r̄/	rr
/o/	o

La multivocidad, en el caso de polivalencia gráfica, invalida, para el que debe escribir, las ventajas del paralelismo en cada correspondencia multívoca, pues resulta imposible predeterminar exactamente la composición grafemática de los significantes gráficos basándose en la composición fonológica de los significantes fónicos.

El mecanismo de economía del paralelismo es, pues, impotente ante todo caso de polivalencia gráfica, y la proliferación de correspondencias de este tipo puede transformarlo en inútil.

La multivocidad de las correspondencias no se manifiesta necesariamente en el nivel de la palabra fónica o gráfica que existe efectivamente (real), porque la existencia real de una poligrafía, por ejemplo, no implica de ningún modo la existencia efectiva de tantas palabras escritas como posibilidades tenga la poligrafía. Así, en el contexto gráfico -urro del español, es posible que tanto b como v puedan ocupar la posición inicial... Pero esta posibilidad no concierne más que a la existencia virtual y no a la existencia real de las grafías. La grafía burro es posible y existe efectivamente, en tanto que la grafía vurro, aunque es posible (virtual), no existe efectivamente. La lengua gráfica española actual no comporta la palabra escrita "vurro".

Las posibilidades diferenciadoras de la multivocidad

El fenómeno de multivocidad entraña posibilidades diferenciadoras distintas en el nivel de la palabra en un código o en otro: estas posibilidades que llamamos "de diferenciación significante" hacen que un código sea

super- o subdiferenciado en relación con el código paralelo correspondiente. El español gráfico, por ejemplo, es super-diferenciado, dado el caso de mayor número de poligrafías.

Esta diferenciación significante supone que por lo menos la virtualidad de las grafías, si no su actualidad, es más extensa en el código super-diferenciado. Esta virtualidad (dada una fonía le corresponden una u otra de las grafías "posibles") se "actualiza", ya sea por la diferenciación significante en el código más diferenciado o por la homografía (Blanche-Benveniste, Chervel).

a) Llegó a las simas de la desesperación (se hundió en las profundidades)
o
b) Llegó a las cimas de la desesperación (subió a los más altos niveles)

corresponden en la lengua fónica al sintagma /ʒegóalassimasdela desesperasion/ que resulta homófono respecto de la *diferenciación significante* de las grafías a) y b) resultado de la poligrafía:

/S/	s	ante a, e, i, o, u
	c	ante e, i
	z	ante a, o, u.

Otro ejemplo más difundido (español en general) es el de la fonía /raʒado/ que en el español rioplatense puede significar a) compuesto de sucesivas líneas paralelas o b) desgranado o desmenuzado en finas láminas.

Aquí también hay homofonía: a un significante fónico /raʒado/ corresponde un significado que comporta una suma lógica a) U b).

En tanto que las grafías rayado para significar "sucesión de líneas"... o rallado para significar "desgranado o desmenuzado...", correspondientes ambas a la fonía /raʒado/, "actualizan" los significados a) y b) mediante la diferenciación significante sobre la base de la poligrafía

/ʒ/	ll
	y

La considerable ventaja de la diferenciación significante, supuestamente capaz de evitar la ambigüedad, sobre la no-diferenciación significante (homografía u homofonía), que es fuente de ambigüedad, permite extraer ciertos argumentos a favor de la existencia de un alto grado de diferenciación en uno de los códigos paralelos. La lengua gráfica es el código menos ambiguo.

ORTOGRAFÍA Y DEFECTOS DEL PARALELISMO

Los defectos de paralelismo son el resultado de las correspondencias multívocas, pero constituyen, sin embargo, relaciones sistemáticas de correspondencia: el fonema /k/ del español, por ejemplo, corresponde a la suma lógica de los grafemas qu, c, es decir que el fonema /k/ corresponde, según el caso al grafema c, o al digrama qu pero nunca al grafema a o al grafema d.

Así, *la ortografía es el proceso de composición grafemática del significante de la lengua gráfica basado en la composición fonemática de la lengua fónica;* pero si ocurre que la composición grafemática en cuestión, por diversas razones,[7] no corresponde más (sincrónicamente), de manera biunívoca, a la composición fonemática respectiva, la ortografía se constituye en reglamentación **funcional** *de las correspondencias fono-gráficas y deviene además una norma precisa que retendrá solamente algunas de las formas de componer los significantes gráficos y que rechazará las otras.* Esta tarea, normativa y suplementaria, tiene como objetivo señalar, exclusivamente en el nivel de la lengua gráfica, la composición grafemática de ciertos significantes en los que la elección de por lo menos uno de sus grafemas pertenecientes a una poligrafía es aleatoria en relación con el mecanismo de correspondencias biunívocas.

/buro/	burro y no vurro
/webo/	huevo y no uebo ni uevo ni guebo
/eKsamen/	examen y no ecsamen ni egsamen

7. Véase "La ortografía histórica", en la pág. 84.

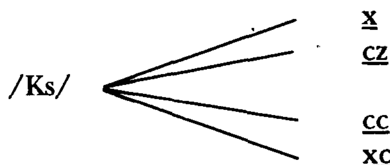
La importancia de bajar el "costo" del aprendizaje explica la confusión de jerarquía entre los mecanismos de función y de economía. Así, quienes cuestionan la convencionalidad ortográfica suelen apoyar sus argumentos en la posibilidad real de recuperar la función complementaria de todas maneras —"es lo mismo"; "se entiende igual"—. Sin embargo, no tener en cuenta la sistematización que la convención ortográfica impone atenta, a la larga, contra la función complementaria misma. La violación sistemática del sistema fijo de correspondencias instaura la variedad indiscriminada sin consenso posible en el seno de la lengua escrita, y anula, por lo tanto, su función de código (necesariamente convencional). Si se quiere recuperar la función comunicativa y complementaria, deberá crearse un nuevo sistema de convenciones que sustituya al anterior. Estos procesos fueron vividos por las culturas poslatinas a partir del momento en que se impusieron las lenguas fónicas romances y sus incipientes escrituras. La escritura, en caída libre, desencadenó la vacilación ortográfica que en su grado culminante creó ininteligibilidad entre regiones de la misma habla, que pudo superarse gracias a una nueva sistematización ortográfica.[8]

Consecuencia de la multivocidad en el aprendizaje del código superdiferenciado

Este aprendizaje plantea dos problemas fundamentales: el primero concierne a la multivocidad misma, puesto que el "manejo" de las correspondencias multívocas implica una práctica tan exclusiva como compleja. Cuando el código superdiferenciado es la lengua gráfica, se trata de aprender no solamente las correspondencias entre una entidad (fonema), por un lado, y una suma lógica de entidades (grafemas), por otro, sino que es necesario, además, aprender cuál de las entidades de esta suma lógica es efectivamente utilizada en la grafía.

Tenemos otro ejemplo en la grafía exilio. Es la única composición respecto del significado "exilio", aunque el significante fónico /eKsilio/ comporte el fonema /Ks/ correspondiente a la poligrafía x U cz U cc U xc:

8. Véase, como ilustración, *El conde Lucanor*, del Infante Don Juan Manuel, en español medieval.



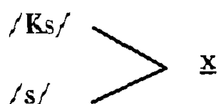
¿Cómo saber cuál es el grafema correspondiente al fonema /Ks/ en la grafía exilio para el usuario que sólo conoce las correspondencias de la poligrafía en cuestión? Los defectos de paralelismo impiden resolver este problema.

El sistema de base se bloquea

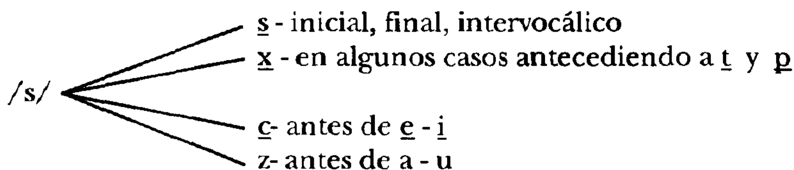
La única manera de aprender esta composición es aún la vía del aprendizaje directo de la relación entre el significante y el significado, es decir, entre la "imagen referencial" y la "imagen fónica" (véase la pág. 71).

En este caso no parece seguro que el aprendizaje de las poligrafías sea lo más adecuado (depende del porcentaje de incidencia). Como ya vimos, la diferenciación a nivel de correspondencias fonográficas no se manifiesta necesariamente a nivel de los sintagmas reales (véase la pág. 74). Pero, es necesario tener en cuenta el hecho de que estas correspondencias conciernen siempre, automáticamente, a la existencia virtual de sintagmas (la "presencia" de la poligrafía en cuestión explica la idea de "corrección" en el sentido de norma ortográfica; habría varias grafías "posibles", "aproximadas", y una sola correcta...). Cuando en realidad se trata de una sola grafía posible, las demás no existen efectivamente.

Por otra parte, el mecanismo de las correspondencias implica que toda existencia real de una palabra supone la existencia real previa de las correspondencias respectivas: si la grafía extrajo corresponde a la fonía /estrajo/, entonces hay correspondencia entre el grafema x y el fonema /s/, lo cual se confirma en las grafías exterior, extraño, extenso, correspondientes a las fonías /esterior/, /estranio/, /estenso/. En este caso podemos observar que se genera una polifonía:



y que se agrega un componente más a la poligrafía correspondiente al fonema /s/ del español fónico del Río de la Plata:



Aunque el grafema x sea muy raro en la composición grafemática en correspondencia con el fonema /s/, el carácter real de esta correspondencia en la medida en que existe una actualización a nivel de palabra escrita, en el caso del aprendizaje sistemático de correspondencias, no hace sino agregar a la suma lógica en cuestión un elemento de más, y esto significa una oposición más entre los componentes de la suma lógica.

Por lo tanto, se agrega una tarea suplementaria al que aprende el segundo código, pues la consideración en cada caso en que se presenta la multivocidad en cuestión, aunque sea excepcional de toda la suma lógica, amplía la "duda ortográfica" (Martinet).

El segundo problema, que plantea la existencia de poligrafías para el aprendizaje de la lengua como segundo código concierne a la alternancia constante de los dos procedimientos ortográficos que resultan de las correspondencias biunívocas y multívocas en el mismo sistema:

Procedimiento biunívoco: aplicación directa de la correspondencia biunívoca para obtener el significante gráfico a partir de la fonía dada.

Procedimiento multívoco: aplicación de la correspondencia poligráfica + aplicación de la "imagen visual" efectivamente realizada del significante gráfico correspondiente a la fonía + posibles reglas restringidas de apoyo.

Si a partir de las correspondencias biunívocas, todo sintagma fónico posible supone un sintagma gráfico posible y uno solo, utilizar en estas condiciones el código conocido para aprender el código desconocido implica una economía de esfuerzo muy importante. Pero esta biunivocidad no tiene la misma utilidad cuando los casos de multivocidad son muy numerosos (francés e inglés gráficos, por ejemplo); el mecanismo de economía se convierte en un mecanismo de error, pues la tendencia a la economía del sujeto hablante hace que las correspondencias biunívocas, aun raras, influyan en el que aprende, en el sentido de "privilegiar" ciertos grafemas de la poligrafía de que se trate.[9]

En el caso de un alto grado de superdiferenciación del segundo código, el paralelismo no hace más económico el aprendizaje de este segundo código; al contrario, dicho aprendizaje puede resultar tan penoso e incluso a veces más nocivo que la vía del simple ideograma.

Definición del error de ortografía

En la composición de un significante gráfico (basada en la composición del significante fónico correspondiente) que comporta como factor lógico un grafema que pertenece a la suma lógica de una poligrafía, llamaremos *error de ortografía* a la sustitución del único grafema válido para el significante en cuestión por otro de los grafemas que componen la poligrafía dada. Por lo tanto,

tolor	en lugar de	dolor
batio	en lugar de	patio
antrópodo	en lugar de	artrópodo

9. La evidencia de esta tendencia ha conducido a ciertos maestros a proponer a los alumnos servirse de un guión [—] en caso de duda, para evitar "fijar" una "mala imagen visual"; por ejemplo en francés, a la fonía /plato/ (bandeja) se hará corresponder la grafía *plat-* pues el fonema /o/ en posición final corresponde a una poligrafía muy compleja.

eau	- eaux	- o	
au	- aux	- aud	→ /o/
ot	- os	- ault	

no constituyen errores de ortografía, porque se los puede atribuir a un desconocimiento de la lengua fónica o de las correspondencias, en tanto que

biolencia	en lugar de	violencia	/b/	v / b
jigante	en lugar de	gigante	/x/	j, a, e, i, o, u / g, e, i

constituyen errores de ortografía porque pueden ser atribuidos siempre a una sustitución, ya que la composición grafemática "correcta" y la composición grafemática "incorrecta" corresponden, por efecto de la suma lógica, a la misma composición fonológica; en dichas composiciones grafemáticas hay, pues, desconocimiento de la distribución efectiva de los grafemas que pertenecen a una poligrafía.

Por lo tanto, *el error de ortografía es, en la composición grafemática de un significante gráfico, toda "elección errónea" del grafema perteneciente a una poligrafía.*[10]

EL ALCANCE DEL PARALELISMO

Insistimos en que el paralelismo, siendo en principio un mecanismo de economía y no de función, no es prácticamente indispensable para el

10. Nos oponemos al uso indiscriminado del término "disortográfico" y más aún a la frase "N es disortográfico" porque "disortografía" proviene del medio terapéutico y hace referencia a una patología que es objeto de tratamiento específico. En este caso, como en el ámbito judicial, consideramos que "todo niño es inocente hasta que no se pruebe que es culpable". Reivindicamos, pues, los tradicionales, sencillos y no estigmatizantes términos *falta de ortografía, error de ortografía, mala ortografía.*

aprendizaje de un segundo código. Sin embargo, la dimensión de esta economía es tal que hace del paralelismo un mecanismo de base.

Y sin embargo el alfabetismo, corolario del paralelismo, no ha aparecido espontáneamente en la civilización; es el resultado de una verdadera conquista del hombre, de un largo proceso de evolución, y marca uno de los descubrimientos intelectuales más importantes: ya no se trata de la posibilidad de escribir, de la escritura simplemente, sino de la manera más funcional de escribir.

Negar pues, el alcance exacto del alfabetismo, es decir, aceptar el paralelismo como un simple mecanismo de correspondencias dejando a un lado el factor de economía que lo justifica, es una paradoja metodológica. Lo fundamental desde el punto de vista teórico es no confundirlo con un mecanismo de función.

Reforma y restitución

Si definimos el *error de ortografía* en razón de la existencia de defectos de paralelismo o plurivocidades gráficas en el sistema de correspondencias, reformar la ortografía es, en principio, restituir al paralelismo el grado de perfección necesario para un mecanismo de economía eficaz, es decir, la restitución de un alto grado de correspondencias biunívocas. Por otra parte, si la meta de lo que llamamos reforma ortográfica es precisamente devolver al alfabetismo el paralelismo necesario a la economía, lingüistas y semiólogos no podrán sino admitir la *validez operativa* de una reforma tal.

Sin embargo, la reforma ortográfica no es una imposición funcional sino una elección: o bien una ortografía opera sobre un paralelismo que comporta un alto grado de correspondencias biunívocas y es, por lo tanto, muy económica, con las consecuencias prácticas que conocemos, o bien opera sobre un paralelismo que comporta un alto grado de plurivocidades. En este caso la alternancia de los procedimientos ortográficos plurívoco y biunívoco acumula los inconvenientes y la ortografía desemboca en la vía de la composición grafemática sin relación aparente con la composición fonemática: el *ideografismo.*

La complejidad suplementaria de un aprendizaje del segundo código así encarado no está en contradicción con el concepto de autonomía de la lengua gráfica cuyo uso comunicativo le impone una forma

estable que la aleja del paralelismo y la lleva a dotarse de una identidad propia, con un perfil socio-histórico de peso. Por otra parte, una lengua gráfica histórica tiene función de código universal en lo que atañe a la complementariedad inalterable que se establece con todas las variantes de la lengua fónica inicial. La lengua gráfica española, por ejemplo, es la lengua universal respecto de hablas tan diferenciadas como las ibéricas en relación con las hablas americanas que también difieren entre sí.

La ortografía histórica

La constitución de las ortografías históricas está ligada a un fenómeno diacrónico que se produce infaliblemente en todas las comunidades lingüísticas que disponen de una escritura alfabética: el deslizamiento progresivo de las correspondencias fonográficas construidas primitivamente de la manera más económica posible hacia un número creciente de correspondencias multívocas. Para explicar este fenómeno se podría considerar, en primer lugar, las dos tendencias generales opuestas de las "sustancias significantes" de los códigos en cuestión: una tendencia "estática", característica de ciertos aspectos del hecho gráfico[11] y una tendencia "dinámica" característica de ciertos aspectos del hecho fónico. "Estatismo" y "dinamismo" que pueden ser confirmados por la comparación de una serie de análisis sincrónicos sobre las correspondencias fonográficas, siguiendo diversos puntos de la evolución de una lengua gráfica y de la lengua fónica correspondiente.

Ahora bien, una ortografía histórica es el resultado, por una parte, de una *alteración* del sistema fonemático correspondiente al sistema grafemático o alfabeto como consecuencia de la evolución de la estructura

11. Estamos, posiblemente, en presencia de un condicionamiento cultural, ya que la lengua gráfica podría, en otra concepción de su papel, "seguir" (a partir de las correspondencias) el curso de la evolución de la lengua fónica (que es en una mínima medida, el caso de las lenguas gráficas del español y del rumano, por ejemplo) o, al menos, "sufrir" evoluciones análogas a las de la lengua fónica (como es el caso del grafema ç del español, que provenía de un grafema visigodo). Pero es cierto que la naturaleza de permanencia de la sustancia gráfica permite un control cultural accesible y, por consiguiente, una inmutabilidad a medida.

de la lengua fónica, y, por otra, de una *redistribución* de los fonemas así obtenidos en las correspondencias fonográficas establecidas anteriormente. En efecto, las ortografías históricas de nuestros días han "heredado" un conjunto de correspondencias fonográficas que debe *adaptarse* a nuevas situaciones fonológicas, ya que las correspondencias que una ortografía pone en juego sólo son válidas para códigos considerados sincrónicamente.

Como hemos intentado demostrar, la ortografía histórica es una escritura alfabética paralela a la lengua fónica correspondiente pues, independientemente del debilitamiento del paralelismo en un plano evolutivo, instaura convenciones que ligan los grafemas a los fonemas. Habría pues, sólo una diferencia de grado de superdiferenciación entre una ortografía histórica y una ortografía "moderna".

EN RESUMEN

La discusión central de este capítulo giró en torno de los conceptos de *paralelismo* como sistema económico básico de las relaciones entre grafemas y fonemas. Hasta aquí no se puede hablar del *problema* de ortografía en una lengua; este problema surge ante toda anulación de biunivocidades, hecho al que llamamos *defecto de paralelismo.* Los errores de ortografía son producto de los defectos de paralelismo; sin embargo, la existencia de estos no invalida la de un sistema o estructura de la lengua escrita.

El paso siguiente consiste en dar cuenta de los mecanismos que permiten sortear, o por lo menos circunscribir, los defectos de paralelismo, y reorganizan no obstante la estructura subyacente del sistema de la lengua gráfica.

Nos vamos acercando a la posibilidad teórica de que un sujeto hablante de una lengua fónica pueda aprehender dicha estructura. Lo importante es que ésta reciba una descripción científicamente pertinente para constituirse en un objeto de conocimiento científico para el maestro.

Hablaremos entonces de una didáctica de la lengua escrita en sus aspectos iniciales.

Capítulo V

EL SISTEMA GRAFEMÁTICO DEL ESPAÑOL

Un alfabeto es un sistema de oposiciones gráficas. El alfabeto o sistema grafemático del español está compuesto por los siguientes grafemas:

a, b, c, ch, d, e, f, g, gu, h, i, j, l, ll, m, n, ñ, o,
p, qu, r, rr, s, t, u, v, x, y, z,

Los grafemas k, w no son grafemas del español y sólo se usan para grafías extranjeras, aunque de todas maneras el grafema c, y el digrama qu,[1] pueden reemplazarlos sin caer en incorrecciones. Respecto del grafema w, es reemplazado por una poligrafía vacilante (v, u, go, gu) Se piensa que, fundamentalmente, k y w facilitan los préstamos en la lengua escrita. Adherimos a esta posición, pero descartamos los grafemas en cuestión del alfabeto que describimos arriba.

Del alfabeto al sistema de correspondencias fono-gráficas

El alfabeto puede ser considerado desde un enfoque sincrónico como un sistema estable. Por el contrario, el sistema de correspondencias entre fonemas y grafemas está sujeto a la variación lingüística. Se puede hablar, por lo tanto, del sistema fonográfico del español del Río de la Plata. Este sistema de correspondencias fonográficas comporta relaciones biunívocas para algunos casos y relaciones multívocas para otros. La mayoría de las multivocidades son poligrafías, por lo

1. Tomamos el término "digrama" de C. Blanche-Benveniste y A. Chervel (1969, págs. 140-143).

tanto el código lengua gráfica del español es el código superdiferenciado respecto del fónico.

Por cuestiones de economía, en la presentación utilizamos la flecha como equivalente de la expresión "corresponde a",

por ejemplo d "grafema" → /d/ (fonema)

Los grafemas y fonemas que mantienen correspondencias biunívocas absolutas serían:

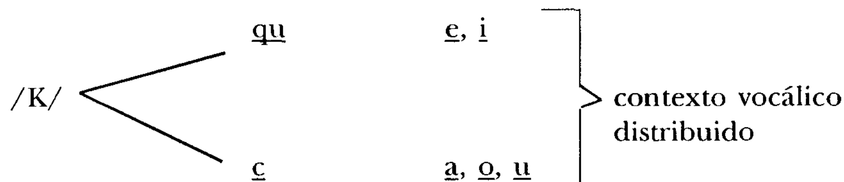
ch	→	/c/
o	→	/o/
u	→	/u/
f	→	/f/
d	→	/d/
p	→	/p/
i	→	/i/
t	→	/t/

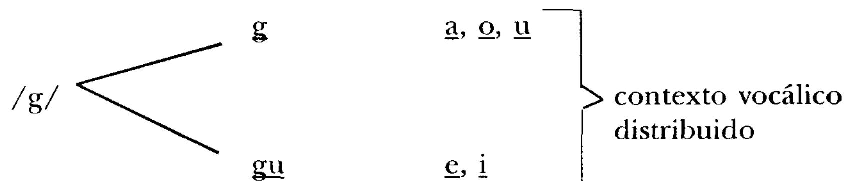
Esto significa que en cada composición grafemática de una grafía en la que aparece cada uno de estos grafemas, aparece siempre en la fonía el fonema correspondiente según la lista propuesta y viceversa.

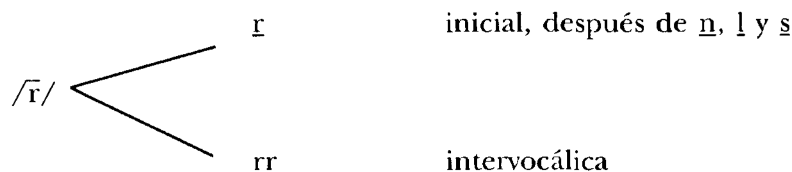
Así en las grafías: choclo, hacha, hecho, bache, chiste, chupete, charro, cheque, ranchito, y chuño, ch → /č/; y en las grafías toro, coto, ahogar, tonto, sólo, lloro, pero, hola, socorro, horror, tango, peón, acción, ósculo, y leona, o →/o/; y en las grafías uva, huelo, luz, puerto, cuello, nunca, untar, precaución, puro, y luego, u → /u/; y en las grafías cofia, flema, falso, frito, fruta, fiel, franco, fama, fango, feta, fofo, f → /f/; y en las grafías caído, dos, admitir, duda, tienda, doble, diez, adobe, adherir, d → /d/; (las excepciones como adscripto [ascripto] no son aún relevantes); y las grafías primo, piano, plaza, pena, campo, pronto, pliego, apio, pluma, pena, puente, p → /p/; y en las grafías lata, lío, sal, balde, hola, hielo, lila, cal, calumnia, clave, clima, club, alto, l → /l/; y en las grafías átomo, tiento, tramo, contra, atlas, tensión, antro, torno, norte, tú, t → /t/.

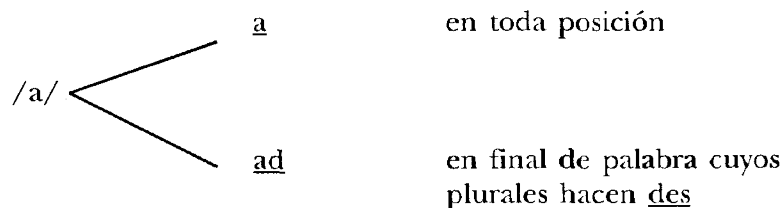
El segundo tipo de correspondencias es una "biunivocidad restringida". En este caso el contexto funciona en "distribución complementaria", ya sea en el contexto vocálico o en el contexto inicial de palabra, intervocálico o final, o con estrategias morfofonéticas muy sim-

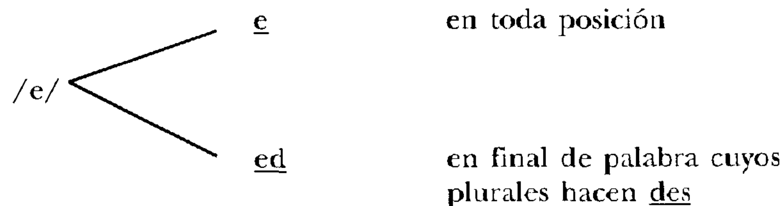
ples (plurales, por ejemplo). Veremos a continuación las correspondencias de este tipo.

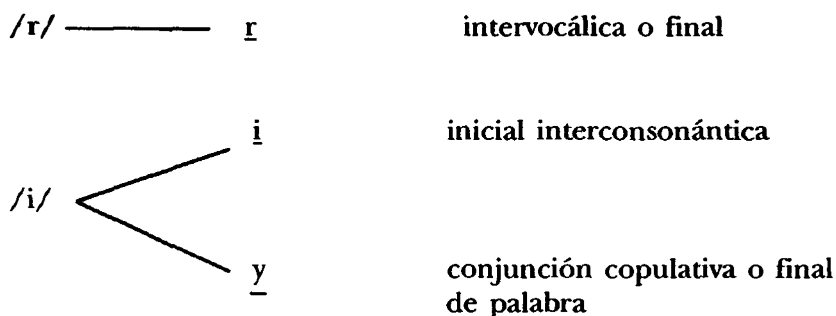












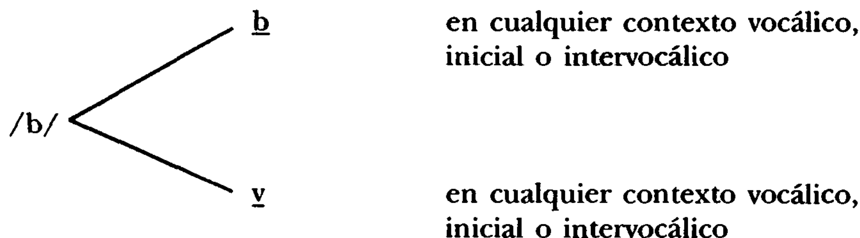
En la medida en que estas restricciones sistemáticas permiten mantener las correspondencias biunívocas desde la estructura del sistema es posible evitar el error de ortografía.

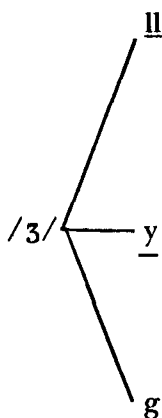
El tercer tipo de correspondencias está constituido por poligrafías, en donde el contexto no resuelve los problemas.

Esto ocurre con las poligrafías que corresponden a los siguientes fonemas

/b/; /s/; /m/; /x/; $\emptyset$; /Ks/; /h/; /n/

Así tenemos:

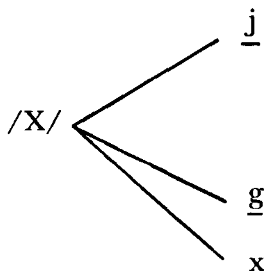




ll — ante a, e, i, o, u, e intervocálica la sílaba fónica /ʒi/ y la correspondiente sílaba gráfica lli en inicial de palabra no existe en español

y — ante a, e, i, o, u la sílaba gráfica yi en inicial de palabra tampoco existe en español (salvo en las voces lunfardas yirar y yiro)

g — ante i en sílaba inicial (italianismo: Gina)[2]
ante e intervocálica (galicismo: garage)
ante i en sílaba inicial (anglicismo: gin; galicismo: gilé)

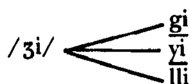


j — ante a, e, i, o, u

g — ante e, i

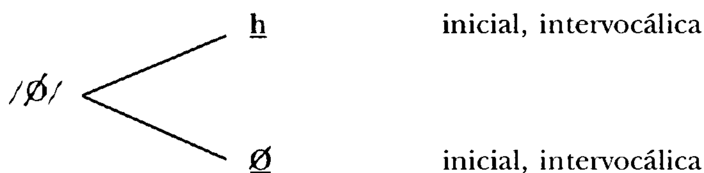
x — ante i (México; cf. Córsico, 1993)

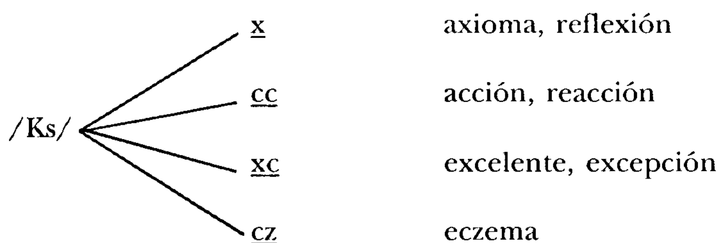
2. Si consideramos el grafema g como integrante de la poligrafía correspondiente al fonema /ʒ/ es por la influencia de la lengua italiana en el Río de la Plata. En la lengua italiana existe efectivamente la sílaba fónica /ʒi/ que se transmite al lunfardo y que llena el vacío producido por la ausencia de la sílaba inicial /ʒi/ que se transcribe gi en lunfardo y ʒi en préstamo. Paradójicamente la inexistencia de lli y yi en el sistema grafemático del español permite la aparición de la sílaba gi inicial correspondiente a /ʒi/ como grafía más normativa.

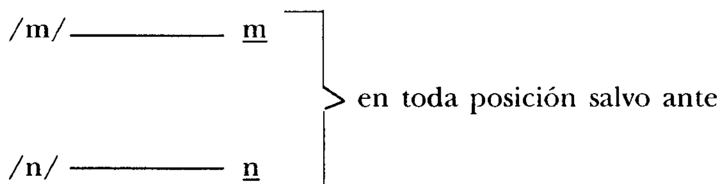


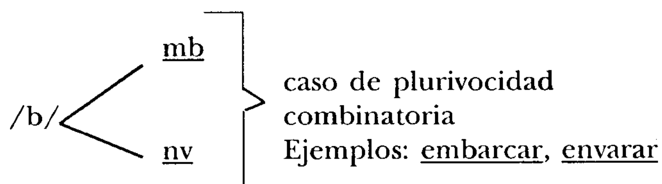
gi — normativo
yi — anormativo
lli — inexistente

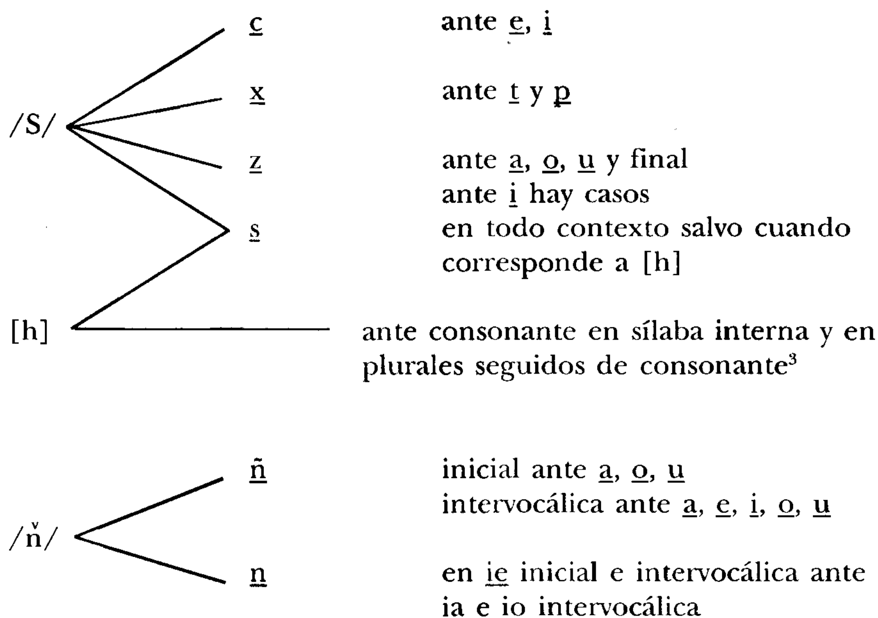
No olvidemos que hablamos del español del Río de la Plata. Este trabajo deberá plantearse en cada variedad.


/∅/
h
inicial, intervocálica
∅
inicial, intervocálica


/Ks/
x
axioma, reflexión
cc
acción, reacción
xc
excelente, excepción
cz
eczema


/m/
m
/n/
n
en toda posición salvo ante


/b/
mb
nv
caso de plurivocidad
combinatoria
Ejemplos: embarcar, envarar



En los casos que acabamos de ver, las llamadas "reglas ortográficas" no son sino la especificación de subsistemas de distribución que pueden resolver parcialmente la duda ortográfica que plantea la poligrafía mediante el uso de categorías léxicas, morfológicas o semánticas que determinan regularidades de uso.

Como se puede ver, la sistematización que hemos hecho sigue un orden determinado por:

1. Los casos de correspondencia biunívoca. Aquellos que no plantean problemas ortográficos.
2. Los casos de defectos de paralelismo resolubles por "distribución complementaria", regularidades morfofonéticas simples (ad/des) o

3. Esta correspondencia entre el grafema s → /h/ (aspiración) es evidentemente el resultado de un proceso de fonetización que plantea hoy problemas ortográficos. Espontáneamente, en el Río de la Plata, se trata de una aspiración. En el proceso de alfabetización, la influencia del escrito provoca un fenómeno de "oralidad secundaria" que crea la idea de un virtual fonema /S/.

regularidades silábicas simples (hie/hue). En estos casos existe potencialmente el error ortográfico, pero es previsible y subsanable, mediante un trabajo sistemático hacia el restablecimiento de la biunivocidad.

3. Casos de poligrafía pura. No se resuelven como los anteriores, dentro del sistema de relaciones (segunda articulación) o por morfofonetismo regular/simple. Constituyen la zona de riesgo más amplia y generalizada respecto de la duda ortográfica. Sus salvaguardas se relacionan con el conocimiento morfológico general del sistema de la lengua, que ha dado origen a reglas de composición grafemática susceptibles de establecer *subsistemas de regularidades*: nos referimos a las reglas ortográficas.

Si bien en este análisis no aparece el fonema $/\hat{l}/ \rightarrow$ ll que no existe en el sistema fonológico del español peninsular y de la generalidad de América latina, queremos mencionar su existencia (debida posiblemente a un fenómeno de hipercorrección por imposición escolar) en ciertas variedades de habla, como las de las provincias de Misiones y Corrientes.

Capítulo VI

DISCUSIÓN DIDÁCTICA

El sistema grafo-fonético del español del Río de la Plata es sin duda un objeto complejo, que, por cierto, no se agota en el modelo que hemos propuesto.[1]

Esta complejidad se actualiza y se acentúa cuando, como vimos, se toman en cuenta las correspondencias de poligrafías reales con las que debe enfrentarse el que aprende a escribir.

Dado que sostenemos aquí que la enseñanza/aprendizaje es un proceso intencional que supone una intervención específica ante interrogantes específicos, analizamos la especificidad del objeto cuya didactización justifica la intervención docente.

En el capítulo III hemos desplegado una teoría semiótica de la lengua escrita. En el capítulo V nos ocupamos de sistematizar las relaciones entre lengua gráfica y lengua fónica, para terminar con un enfoque de la ortografía como la disciplina que da cuenta de las reglas de composición de los significantes gráficos en términos de restricción selectiva de variables.

Si nos hemos extendido prolijamente en todas estas consideraciones teóricas es porque pensamos que hay un nivel descriptivo riguroso que no se puede soslayar si se quiere enfocar científicamente un objeto de conocimiento. En el caso de la ortografía, este nivel científico se sustenta en la semiología, como se vio en el capítulo II.

Creemos que este encuadre es pertinente para la formación del docente en los institutos especializados.

Queda pendiente la instancia de la praxis docente que, de acuerdo con todo lo expuesto, no puede prescindir de la teoría explicativa de base.

1. Que, como todo modelo, sienta las bases de una discusión pertinente, pero no pretende ser exhaustivo.

En cuanto a la problemática de la didactización, en lugar de proponer estrategias originales nos parece más útil revisar las que ya existen (que suponen esfuerzos y un trabajo continuo en el campo educativo), para señalar coincidencias y divergencias respecto de un marco teórico explícito.

Veamos ahora qué proponen las carpetas de ejercicios destinadas a la escuela, que por un lado resumen las prácticas consideradas exitosas y por otro lado las promueven.

La tentación de "humanizar" la ortografía

La ortografía tiene mala prensa. Por ella pasan las sanciones a errores más claramente verificables. ¿En cuántas redacciones se corrige solamente la ortografía en lugar de atender a los problemas textuales?

Frente a este estado de cosas, ni maestros ni chicos son muy felices a la hora de trabajar el tema.

Surge entonces la tentación de hacerla más accesible, divertida, indolora, fácil.

Aparentemente la solución está en crear un texto donde aparezcan, preferiblemente amontonadas, las palabras cuya ortografía se quiere fijar. Veamos ahora los problemas que plantea este intento de solución.

La lengua es un sistema de sistemas que se estructuran según leyes precisas. Los subsistemas a su vez obedecen a sus propias leyes. Por ejemplo, no es lo mismo una ley fonética que una ley sintáctica. No es lo mismo analizar una palabra fonéticamente que ortográfica o semánticamente.

Por otra parte, los niveles lingüísticos se ordenan según rangos de complejidad: fonológico, morfológico, sintáctico, textual y pragmático, de modo que los productos de los niveles más complejos involucran a los que anteceden.

Por lo tanto, en un texto o discurso (gráficos por ejemplo) es posible encontrar juegos morfológicos, estructuraciones sintácticas, etcétera, al servicio de un proyecto textual determinado. La poesía, por ejemplo, admite un análisis en términos de "recursos", pero no se deja reducir a ellos. Ningún poema es una suma de metáforas.

Entonces el problema surge cuando las exigencias de un subsistema de rango inferior —la ortografía (nivel grafemático, por ejemplo)— determina de manera exclusiva la forma y el contenido del producto de un rango superior. Esto es: se hace un texto al servicio de la ortografía. El resultado no es un texto; es un híbrido cuyos rasgos sobresalientes son la trivialidad, la falta de interés y la inutilidad pragmática.

Veamos el ejemplo siguiente:

El tiempo urge. El conductor recoge sus cosas y dirige el vehículo hacia la ruta. Ruge el motor. Una buena aislación lo protege del frío. Eligió un sistema eficaz.

¿Qué receptor presupone este texto? ¿Cómo lo involucra o lo atrae? ¿En qué consiste la humanización ambicionada?

Se trata de un producto *ad hoc*, lo que parece explicar su irrelevancia.

Analicemos ahora el efecto pedagógico que se produce. Según Edwards (1991):

"La forma es contenido de enseñanza."

De manera que si el maestro usa una textualización irrelevante o sin valor pragmático, está avalando dichos textos como textos. No olvidemos que estos textos son presentados como enunciados por hablantes adultos competentes: el autor o el maestro.

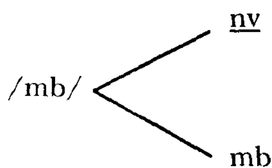
¿Con qué fundamentación podrá luego señalar estos defectos en los textos de los chicos?

Reglas no pertinentes

Ya hemos mencionado la dificultad planteada por la poligrafía

/b/ < b, v

El problema de la elección entre b y v se extiende a cualquier combinatoria gráfica donde aparezcan estos grafemas. Tomemos, por ejemplo, la combinación



esta poligrafía no puede ser resuelta desde lo fónico, pues como ya vimos, el español no reconoce diferencia /b/ — /v/. La regla "*siempre* se escribe *m* antes de *b*" es fónicamente inoperante e induce a errores. Desde lo estrictamente gráfico, para saber cuándo se escribe m o n hay que saber previamente cuándo se escribe b o v.

Los campos minados

Existen ejercicios de ortografía que combinan búsquedas y carreras de obstáculos: por ejemplo, el niño debe completar un texto o un diseño (pétalos de una flor) con palabras cuya ortografía hay que fijar y que deben ser buscadas en una "sopa de letras". Creemos que se trata de complejidades innecesarias que operan sobre el tiempo y el esfuerzo que reclama la tarea y no conducen a la reflexión sobre el sistema gráfico en sí mismo e incluso pueden desviar la atención.

El llamado ejercicio de "completamiento" también forma parte de estas estrategias. Se trata de llenar los blancos de un texto con palabras provenientes de un listado adjunto, con la restricción de que deben corresponder al contexto en los planos morfológico, sintáctico y semántico. Este trabajo necesariamente desvía la atención del alumno hacia estos aspectos centrales, dejando de lado la preocupación ortográfica que originó la actividad.

ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Examinaremos a continuación una propuesta que conceptualiza el aprendizaje ortográfico en términos de una progresión cognitiva estructurada en tres momentos. (Salgado, *Lectura y Vida,* 1993.)

a) Conciencia lingüística

En la medida en que en un primer momento se propone un trabajo de reflexión y práctica de la articulación oral a partir de unidades léxicas fácilmente *identificables,* evitando en lo posible grupos fonológicos complejos, estamos frente a una práctica que se identifica como *concientización fonológica.*

En estos casos, una restricción lingüística inicial se forja subrepticiamente. Hay en el aire una seriación de "fonías *ad hoc*", que no siempre se adaptan a la significatividad de la tarea.

¿Se podrá incluir en la práctica articulatoria la pronunciación correcta de "fútbol", "telespacio" o "universo exterior"? ¿Cómo se debe pronunciar "exterior"? ¿La conciencia fonológica del niño se limitará a las unidades léxicas "fáciles" de pronunciar, y por ende fáciles de escribir? ¿Serán efectivamente unidades léxicas fáciles de pronunciar las más fáciles para escribir, como /baka/, /bela/, /bueno/ y /bolar/ o /xente/, /xirafa/ y /xitano/ y /umo/, que plantean problemas ortográficos serios? ¿O se tiende en realidad a una escritura aproximada?

b) Escritura cuasi fonética

Para lograrla, hay dos posibilidades: o bien la escritura "fonética" *baca, bueno, bolar, bela, jente, jirafa, y jitano* o *vaca, vueno, volar, vela, gente, girafa, y gitano,* o bien restringirse a las biunivocidades para no gestar error de ortografía. Sin embargo, el trabajo sobre biunivocidades exclusivas produce:

a) tendencia irreversible a la biunivocidad, y por lo tanto a la ignorancia de la "duda ortográfica";
b) idea falsa de las correspondencias (la mayoría son poligrafías);
c) restricción lingüística de lectura y escritura.

c) Escritura ortográfica

En esta etapa se produce la lengua gráfica propiamente dicha. ¿Qué edad tiene el niño? ¿Qué falsas grafías ha creado? ¿De qué hábitos gráficos debe desprenderse? ¿Qué tiempo se ganó? ¿Qué se perdió? ¿Es obligatorio que escriba mal para después escribir bien? ¿No será preferible no escribir y leer? ¿Por qué en la propuesta no se menciona ese enfrentamiento y práctica de las poligrafías que es leer?

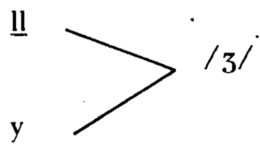
Afirmaciones como "ya sabemos que el valor ortográfico convencional no se logra juntamente con el aprendizaje de la escritura alfabética" sin que exista una investigación científica que las justifique, no son sino afirmaciones intuitivas atribuibles a preconceptos sobre la subordinación fonográfica del escrito. Contribuyen, además, a atribuir a la enseñanza/aprendizaje de la ortografía un matiz más fuerte, de hecho inapresable.

Si, como se afirma en el mencionado trabajo, es necesario apelar a "reglas de transformación" (sic) que permitan por ejemplo "tomar conciencia de la posible doble representación" del fonema /ʒ/ mediante las letras y o ll, se tiende a desvirtuar la estructura del sistema grafo-fonológico pues se piensa en correspondencias jerarquizadas u ocasionales del tipo:

/ʒ/ → y y sólo ocasionalmente /ʒ/ → ll
o a la inversa
/ʒ/ → ll y sólo ocasionalmente /ʒ/ → y

aunque en realidad se trata de multivocidades cuyos componentes son equivalentes en el contexto vocálico.

Por otra parte, creemos que la poligrafía



no sólo es posible en español, es estructural, y constituye uno se los conflictos ortográficos más complejos al nivel del sistema.[3]

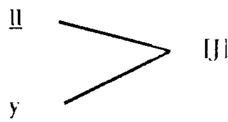
¿Y LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS?

Son objeto de disenso. Por un lado son males "necesarios", "hay que aprenderlas aunque duelan". Por otro lado "no vale la pena enseñarlas porque los alumnos no las aplican, o las olvidan". Además, "las múltiples excepciones las hacen inútiles..."

En efecto, el desprestigio de las reglas ortográficas no es gratuito. El proceso de didactización de las que fueron objeto no fue más allá de la memorización de reglas y excepciones incorporadas de forma mecánica y aplicadas ocasionalmente. Se carece de estrategias específicas de exploración en cuanto a la posibilidad de que el sujeto de aprendizaje sea quien elabora las reglas en interacción con textos, pares y maestro. En cuanto a que sea el alumno quien discrimina respecto de la pertinencia de las reglas creemos que es posible. Pero hay que diseñar una situación de enseñanza/aprendizaje cuyos objetivos pueden ser "leer críticamente las reglas, determinar sus condiciones de aplicabilidad (no de excepciones), formular reglas alternativas".

3. Esta poligrafía se reproduce en otras regiones de habla hispana. Aun cuando el fonema /ʒ/ es reemplazado por /J/ (iod).

La poligrafía



se mantiene. Se trata de una alternativa fonológica muy común: la suplantación del fonema /ʒ/ por /J/.

No ignoramos el esfuerzo que se ha hecho en este sentido. Pensemos en las acciones puntuales en que el maestro intenta en innumerables casos, sólo o en grupo, resolver el dilema en su propia clase. ¡Y a veces lo logra!

Contrariamente, no encontramos en los especialistas del tema un trabajo sistemático que intente resolver dificultades partiendo de una teoría descriptiva y explicativa adecuada.

Quizá se piensa en ciertos medios que el problema no tiene solución.

DIDACTIZAR LA CLÍNICA CRÍTICA

Analizaremos a continuación una práctica difundida destinada a lograr que los niños expliciten su saber acerca de su propio hacer lingüístico. El caso que examinaremos está referido a la conceptualización ortográfica en el primer nivel de primaria.

Interrogar a los niños no es sencillo. Mucho menos cuando se pretende que verbalicen reglas o principios implícitos a partir del análisis de su propia actuación. En primer lugar, habría que asegurarse de que tal regla o principio (que el docente-adulto-investigador tiene en mente y el niño procura enunciar) exista realmente en el sistema; en segundo término, que exista en un plano accesible para el niño (la fonética de los arabismos justifica muchas /h/ intermedias, pero no es accesible); además no hay que olvidar que la situación de preguntar y responder es común, culturalmente vigente y por lo tanto sujeta a principios comunicativos de uso. Le caben las generales de la ley pregunta-respuesta.

Un niño en edad escolar es, por cierto, competente en el uso del método pregunta-respuesta, que ha sido su propio instrumento matético (Halliday, 1978) o metalingüístico desde el año y medio de vida.

Veamos algunos principios básicos de la comunicación, y analicemos según ellos un caso de interrogación a un niño a propósito de la ortografía.

Principios básicos

1) Desde cualquier enfoque o teoría, lingüística (conductismo, microsociología, estructuralismo, etcétera), todos los autores coinciden en que el lenguaje es una especie de negociación o transacción. *Cuando alguien habla, acepta o se involucra en una tarea de cooperación* (Lavandera, 1985).

Grice, en 1975 (*Logic and conversation*), desplegó este principio cooperativo en *cuatro máximas* que podemos resumir así:

— de cantidad: no dar más ni menos información que la requerida.
— de calidad: no decir algo sin evidencia.
— de relevancia: el hablante supone que el oyente supone que el hablante es pertinente en lo que dice.
— de manera: relacionada con el cómo se dice: evitar ambigüedad, ser claro y breve.

Observaciones a propósito de las máximas de Grice:

a) no son ingenuas; a lo que Grice apunta es a hacernos ver que todos jugamos el juego comunicativo partiendo de estas bases. Como si *siempre* fuera así.

b) cualquier violación al principio de cooperación y sus máximas crea *un efecto,* porque produce *implicaturas.* Se da una *implicatura* si una emisión lingüística en un contexto dado permite la inferencia de otra proposición, aunque esté mucho más allá de lo que el hablante dijo realmente.

c) generalmente al hablante se le crean *conflictos entre máximas:*

— entre cantidad y relevancia (¿Digo todo y no soy pertinente?)
— entre cantidad y calidad (¿Digo sin evidencia o me callo?)
— entre calidad y manera (Aun si digo con evidencia, ¿cómo lo digo o explico?)

2) Otro principio general en la cooperación comunicativa consiste en que los hablantes suponen que el conocimiento se distribuye de

distinto modo entre los demás hablantes. Así, aunque sea A el que hace la afirmación X, es B el que tiene que poner el sello de autorización para la proposición de que se trate (Stubbs, 1987).

En cuanto a los acontecimientos sobre los que se habla, una caracterización básica permite distinguir:

— acontecimientos A: sobre los que el hablante tiene acceso privilegiado y no se lo puede contradecir porque se refieren a su biografía y sentimientos (por ejemplo: "Tengo frío", "No sé").
— acontecimientos B: sobre los que el oyente tiene conocimiento privilegiado y en consecuencia A no puede hacer afirmaciones absolutas sobre ellos (por ejemplo, cuando un alumno dice al profesor: "*casa* es un sustantivo común").

Labov en 1977 (*Therapeutic discourse*, citado por Stubbs) propone una regla de interacción:

si A hace una afirmación sobre un acontecimiento B, se recibe como una *petición de confirmación.*

3) Finalmente, *el intercambio* es la unidad lingüística relacionada con la negociación de la información. El intercambio se puede definir como una estructura básica que consta de *inicio, respuesta y retroalimentación* (las tres instancias son necesarias).

A partir de estos marcos descriptivos provenientes del análisis lingüístico del discurso, examinaremos un caso de interrogatorio (de Matteoda y Vázquez, en *Lectura y Vida*, diciembre de 1992):

Indagador	**José (2° grado)**
— ¿Por qué escribiste la palabra "hermano" con /h/?	— Porque parece que suena como un hueco, la /e/ suena sola, necesita otra letra.
— ¿Por qué algunas palabras se escriben con /h/?	— La /h/ se escribe cuando está la /a/ o la /e/. Necesitan una (letra) que no suene para que complete...
— ¿Por qué escribiste "humo" con /h/?	— Porque casi todas las vocales se escriben con /h/.
— Pero a la palabra "ananá" no la escribiste con /h/. ¿Por qué?	— Es que en algunas la /h/ no se usa pero la palabra parece incompleta..., le falta una (señala el inicio).
— ¿Para qué se emplea la /h/?	— Para... que no empiece mal. Para que no quede la /a/, la /e/... la /u/ sueltas, se usa la /h/.

El patrón interrogador consiste en una serie de preguntas unidireccionales (no hay pregunta del interrogado) que no se pueden contestar por sí/no. Se trata de lo que los lingüistas llaman preguntas X, que son estructuras donde se establece un marco proposicional con una variable; el marco hace una clasificación previa de cualquier emisión que siga, buscada para que dé un valor determinado a la variable.
Esta clase de preguntas comienzan con una serie cerrada de palabras (cómo, dónde, cuándo...).
En el caso que analizaremos, las preguntas se encabezan con:

Por qué → apunta a causa

Para qué → apunta a fin

—¿Por qué escribiste la palabra "hermano" con /h/?

La pregunta corresponde a un acontecimiento tipo A (Labov). El hablante podía haber contestado: "Porque la h es bonita", "Porque llueve". En cambio, contesta en el marco de una presuposición: hay reglas que dan cuenta de cómo los sonidos se corresponden con letras, y es eso lo que se le está pidiendo aquí. Hay un conocimiento escolarizado del hablante acerca de la situación de interrogación: hay que dar una respuesta en forma de regla.
Ahora bien, tiene un problema: la h no suena, pero él la escribe. Entonces infiere que, si bien la *e* sí suena, suena sola (no suena sola, está la *r*) y al lado suena un hueco: la h es un hueco que suena.
Esto no es una hipótesis, es un *preconcepto* basado en una observación deficiente del par *er* y en un sin sentido "huecos que suenan".
La indagación debió señalar la inconsistencia de estos argumentos, y en cambio pasa de manera inmediata a la generalización "por qué se escribe...", con lo cual deja *presuponer* la confirmación del preconcepto y su elevación a regla general.

—¿Por qué algunas palabras se escriben con /h/?

Pregunta de tipo B. Exige confirmación (el indagador sabe, y el

entrevistado sabe que el indagador sabe). En tanto el entrevistado no obtuvo retroalimentación negativa de su anterior respuesta y ha interpretado este hecho como confirmación implícita, extiende para la a, la regla formulada respecto de la e. La alteración del patrón comunicativo (-retroalimentación-confirmación-) hace que insista en su preconcepto, apoyado además en las implicaturas que se han producido, dado que la violación sistemática de la máxima de cantidad por parte del indagador desencadena un conflicto entre las de relevancia y manera en el indagado.

—¿Por qué escribiste "humo" con /h/?

Pregunta tipo A. Si bien se refiere a una particularidad, en la medida en que no hubo retroalimentación de las anteriores confirma las presuposiciones ligadas a ellas y lleva al entrevistado a generalizar una regla: casi todas las vocales se escriben con h (que sigue siendo un "hueco que suena", principio que nadie disconfirmó). En efecto, se escriben con /h/ o sin /h/, cosa que el indagador no señal' .

—Pero la palabra "ananá" no la escribiste con /h/. ¿Por qué?

Aparentemente, la pregunta contraejemplifica, y podría interpretarse como una disconfirmación, pero en realidad viola las máximas de manera y relevancia porque presenta el caso normal y general como si fuera particular y anómalo (no dice: "ananá se escribe *siempre* sin /h/" sino "no escribiste 'ananá' con /h/").

El indagado confirma una vez más que sus presuposiciones anteriores son correctas: "Todas las vocales se escriben con /h/, que es un hueco que suena", puesto que en verdad no recibió retroalimentación en contrario. Por lo tanto, no tiene otro camino que contradecir su propia grafía correcta y admite que en realidad "ananá" llevaría una /h/ pero queda (¿él la escribió, se usa así?) incompleta.

¿Para qué se emplea la /h/?

La entrevista cierra con una pregunta tipo B ("se emplea" remite a normas generales). Es contestada a partir de un cúmulo de evidencias tipo A, es decir sobre las implicaturas surgidas de la violación de los principios comunicativos de cooperación en la situación pregunta/respuesta. El indagado concluye: "Para que no empiece mal".

Algunas observaciones

La primera y evidente: el niño había escrito correctamente "hermano", "humo" y "ananá". ¿Por qué? Seguimos sin saberlo después de la entrevista.

La segunda: preguntamos lo que queremos que nos contesten cuando favorecemos una correspondencia de sentido basada en la inferencia de una proposición que no se expresa.

En este caso, se está dejando inferir el completamiento silábico mediante la /h/ y el sonido de la /h/, proposiciones ambas que remiten a reglas que no tienen existencia objetiva en el sistema gráfico del español, pero sí en el subsistema interpretativo del indagador, como lo prueba su interpretación.

La tercera: hacer que la respuesta se corresponda con la pregunta en un solo plano es una forma de aprovechar los rasgos de la pregunta para producir un discurso manipulativo (Stubbs, ob. cit.).

Un ejemplo clásico al respecto es el de: "¿Dejaste de pegarle a tu mujer?", donde no se puede contestar sin admitir que le pega o le pegaba.

Similarmente, si el indagador deja confirmadas las presuposiciones de existencia de reglas de completamiento mediante /h/, el hablante contesta la pregunta sobre ausencia de h en términos de completamiento frustrado.

Ya Watzlawick y col. (1971), al examinar la comunicación paradójica (pág. 173 y ss.) en términos de la *contradicción* que resulta de una deducción correcta a partir de premisas congruentes, advierte que, en estos casos, la solución pasa necesariamente por la posibilidad de que el interrogado, oyente o sujeto de instrucción elabore una metacomunicación. Para ello debe salir del marco establecido por la ins-

trucción o pregunta paradójica y hacer un comentario sobre ella, es decir, debe comunicarse acerca de la comunicación.

> "Yo no sé por qué se ponen haches; sólo veo palabras con /h/ o sin /h/ y las reproduzco."

> "¿Hay *razones* para poner /h/?"

> "Dame una razón para poner /h/ y a lo mejor se me ocurre alguna otra a mí."

Sin embargo, cabe observar que si no media un proyecto intencional del indagador para favorecer la metacomunicación, este tipo de discurso es difícilmente espontáneo en un interlocutor que, por edad y circunstancia, corresponde necesariamente al grupo que produce respuestas de tipo A. La construcción de un discurso metacomunicativo por parte del hablante en situación asimétrica es el proyecto pedagógico más ambicioso que debe encarar la escuela, y veremos su fundamentación didáctico-lingüística en el último capítulo ("Metodología de la descentración") pero no es el caso que aquí nos ocupa.

Más común resulta que los participantes de tipo B (los que saben) son los que pueden rehusarse lisa y llanamente a la metacomunicación, con lo cual el interrogado queda preso de la situación paradójica.

Al respecto, es ilustrativo este diálogo de *Alicia en el país del espejo* (L. Carroll) citado por Watzlawick:

> Lewis Carroll conocía muy bien este método de bloquear las metacomunicaciones para impedir que alguien salga de una situación insostenible. Volvemos ahora a Alicia, después de que la Reina Negra y la Reina Blanca la han vuelto loca con sus preguntas (véase S.3.22); le abanican la cabeza con manojos de hojas hasta que recupera el sentido, y luego continúa el lavado de cerebro:
>
> "Ahora está bien otra vez", dijo la Reina Negra. "¿Sabes idiomas? ¿Cómo se dice *fiddle-de-dee* en francés?".
>
> "*Fiddle-de-dee* no es palabra inglesa", replicó Alicia con seriedad.
>
> "¿Quién dijo que lo fuera?", dijo la Reina Negra.
>
> Esta vez *Alicia creyó descubrir un medio para sortear la dificultad.*
>
> "Si me dice a qué idioma pertenece *fiddle-de-dee*, yo le diré cómo se dice en francés", exclamó triunfalmente.

Pero la Reina se irguió hierática y dijo:
"*Las Reinas nunca hacen tratos*". (Las bastardillas son nuestras.)

El lector puede analizar este otro ejemplo donde las implicaduras afectan los conceptos de palabra, grafema y sonido.

Indagador	**Luciana (2º grado)**
— ¿Por qué escribiste "vos" (pronombre) y "voy" ambas con /v/?	— Porque me sonó fuerte la primera letra, y es casi la misma palabra, sólo cambia al final.
— ¿Qué quiere decir "la misma palabra"?	— Que se escriben parecido.
— ¿Por qué escribiste "bandeja" con /b/?	— Escribí con /b/ porque me acordé que es parecida a "valija" que también es con /b/.
— ¿En qué resultan parecidas?	— En que se escriben con las mismas letras.
— Pensá alguna otra palabra que se parezca a "bandeja".	— ¡Ya está!; "bandera" porque es casi lo mismo... Se parecen hasta ("bande...") y las dos *suenan* con /b/.

En cambio véase qué pasa cuando el indagado *sabe escolarmente* una regla (porque hay una regla).

Indagador	**José (2º grado)**
— ¿Por qué escribiste "orca" con /c/ y "orquita" con /q/?	— Si a "orquita" la escribo con /c/ va a decir "or/s/ita". La /c/ se usa para escribir /ca/—/co/—/cu/. Para la /e/ y la /i/ se escribe la /q/.

Conclusión: si nos hemos extendido en esta discusión es por dos razones: a) el peligro existente de inmediata transferencia al aula de estas estrategias emanadas de la investigación clínica crítica y b) porque justamente allí, en el aula, la explicitación de reglas implícitas no es, como ya dijimos antes, una tarea fácil ni para el niño ni para el maestro.

El niño debe adquirir una mirada sobre la lengua como objeto y un discurso que dé cuenta de esa mirada. El maestro debe guiar la adquisición sobre la base de un sólido conocimiento que lo resguarde de alentar inferencias incorrectas.

Algunas sugerencias didácticas

Vamos a plantear aquí una posible orientación de base sobre el trabajo con la ortografía, coherente con el marco teórico desarrollado.

Las redes operativas

Nuestra propuesta supone en principio la constitución del sistema grafofonético de base.

Para esto es indispensable partir de los textos de uso y tratar de fijar su forma gráfica, sin intentar relacionarlo sistemáticamente y desde el principio con los fonemas. La fijación de las formas gráficas es posible e infinita en los niños; la percepción visual entrenada en la fineza de las formas gráficas las fija en medida similar a las formas fónicas. Es por eso que reclamamos la presentación completa de la lengua gráfica. Portadores de textos, libros en general, revistas, publicidad, incluidas la puntuación y la mayúscula en tanto integrantes de la lengua gráfica al mismo título que la entonación, la pausa, y la dicción en la lengua fónica, se presentan simultáneamente al hablante-lector.

Paulatinamente comenzará a discriminar las correspondencias biunívocas absolutas y restringidas en las palabras que aparezcan. Tanto unas como otras podrán constituirse en reglas simples que el grupo no tendrá inconvenientes en reconstruir. En cuanto a las reglas ortográficas propiamente dichas, son aquellas que posibilitan la creación de subsistemas de restricciones en el sistema de poligrafías puras. Así la regla "se escribe *b* en las desinencias *aba* de los verbos de primera en el pretérito imperfecto" es una regla regular sin excepciones, que sistematiza el uso de *b* en el caso mencionado. Se sugiere trabajar casos en los que la regla es posible en este sentido.

Los otros casos señalan el camino de la grafía como imagen visual. Para ellos las estrategias más diversificadas son aceptadas: diccionario, consultas directas, mnemotecnia, familias léxicas, juegos con antónimos, torneos de "fotografía de palabras", scrabbel, etcétera.

La estructura del sistema (como base para un proceso cognitivo pertinente)

Ya vimos que el sistema gráfico tiene una estructura. La apropiación de este sistema por parte de un sujeto supone necesariamente la comprensión de las relaciones que propone la estructura. La intervención docente en situación de enseñanza y aprendizaje, que es lo que aquí nos interesa, consiste en guiar al alfabetizando hacia el "descubrimiento" gradual de dicho sistema.

Obviamente, el docente debe conocer la estructura del sistema. Por ello los capítulos anteriores han desplegado una teoría descriptiva y explicativa del código gráfico.

Desde la perspectiva de la enseñanza, ¿en qué consiste el descubrimiento gradual del sistema?

1) Reconocer la existencia de la complejidad.
2) Reconocer la graduación de la dificultad.

El punto 1) supone que el niño se apropiará de las biunivocidades a través de lecturas, producción escrita, debate grupal e interacción con su grupo.

El punto 2) supone que la intervención docente deberá proponer un paso hacia la complejidad del sistema por medio de la creación de conflictos en el nivel de la biunivocidad restringida, trabajando casos en que sea posible recuperar el paralelismo biunívoco por distribución complementaria, o por regularidades morfológicas y silábicas simples morfofonéticas.

Casos de
qu — c; gu — g; hie — hue; ad — des.

Estas operaciones constituyen ya un salto cualitativo, porque involucran la noción clave de *defecto de paralelismo* como conflicto o situación problemática de cara a la construcción del significante gráfico. Hay un problema para resolver. La graduación consiste en que en este primer problema la solución es provista por el sistema, de forma regular.

Conociendo ya el aprendiz la noción de defecto de paralelismo, la

intervención docente plantea un nuevo conflicto: el caso de poligrafía. Se produce el último salto cualitativo. La solución del conflicto ortográfico no puede apoyarse más en la biunivocidad, ni absoluta ni restringida.

Este salto cualitativo es, a la vez, un salto sistémico: las soluciones para construir el significante gráfico se diversifican, porque interesan o involucran no ya al sistema de correspondencias fonográficas sino a la estructura general de la lengua en sus niveles morfológico, sintáctico, semántico, textual y pragmático. De allí que las reglas ortográficas, salvo casos acotados, sean inmanejables como instrumento accesible, a la mano del alfabetizando.

Es en este punto donde la construcción del significante gráfico está comprometida con la construcción general del discurso.

Las investigaciones del alumno y la guía docente se orientan tanto hacia las asociaciones de orden paradigmático (familias de palabras, clases morfológicas, oposición de sentidos) como a conexiones en el sintagma (concordancias de todo tipo).

En este sentido el grupo puede proponerse sistematizaciones en el nivel de las categorías gramaticales.

También pueden proponerse estrategias resolutivas, desde la consulta al diccionario hasta el análisis crítico de reglas no pertinentes.

Este sujeto de enseñanza/aprendizaje está operando ya con una mirada metalingüística sobre la cual hablaremos más adelante.

Es aquí donde puede afirmarse que el aprendizaje del escrito involucra en su esencia misma el aprendizaje de la ortografía.

Primera aproximación metodológica: las estrategias diversificadas

Desde el punto de vista metodológico, de los rasgos de complementariedad, paralelismo y autonomía, propios de la lengua escrita, deriva un modelo de aprendizaje, sustentado por estrategias diversificadas que operarían con cada uno de los rasgos mencionados. En efecto, si aceptamos que la lengua escrita es una lengua, aceptamos también que en su aprendizaje se ponen en juego mecanismos similares a los de la adquisición de la lengua oral. Así, se puede conceptualizar la

división del proceso lector y del proceso escritor, que corresponden a dos roles diferenciados en todo usuario.

Proponemos que se considere la existencia de un proceso receptor considerable en la construcción del escrito, acompañado por un proceso productor no necesariamente paralelo ni simultáneo.

Porque se reconoce este hecho se puede propiciar la lectura precoz en el niño o la velocidad lectora en el adulto, que no suponen la necesidad de la escritura. En efecto, una comprensión lectora eficaz habilita al adulto, por ejemplo, para el uso de información. Esto le permitiría manejar las instrucciones relativas a la fumigación de su campo, los horarios de trenes de carga o la verificación de la legalidad de sus condiciones laborales, aunque no escriba.

El concepto de paralelismo permite, por su parte, operar con dos estrategias de adquisición: la formulación de hipótesis por el alumno, en los casos de correspondencias biunívocas fonema-grafema, y la construcción social, para los casos de defectos de paralelismo, en donde la explicitación de la arbitrariedad es necesaria para la construcción de la grafía (caso de h/Ø; s/c/z; j/g; b/v; por ejemplo, en el español del Río de la Plata).

En virtud del concepto de autonomía, se puede hablar de un aprendizaje de la lengua escrita estándar independientemente de la variedad oral, que no corresponde término a término al estándar escrito. Por otra parte, su dominio permitiría, a los hablantes de variedades orales minoritarias, el acceso por vía indirecta e inversa al estándar oral.

Como vimos anteriormente a propósito de la discusión de W. Ong acerca de los códigos llamados "restringidos" y "elaborados", éstos podrían conceptualizarse respectivamente como "basados en la lengua oral" y "basados en la lengua escrita".

La adecuación de la intervención docente

Docente autoritario - docente *laissez-faire* - Guía de los aprendizajes - testigo de los descubrimientos. Culpable de enseñar. ¿Nos estamos refiriendo al maestro? Sugerimos revisar los conceptos de *andamiaje* (Bruner, 1984) y *gradual delegación de la responsabilidad* (Muth, 1990).

Una vez más proponemos que el docente conozca aquello que debe saber el niño. Esto hará que sus intervenciones no sean erráticas, sino que, aun respetando los ritmos y las dificultades del educando, sigan sin embargo una secuencia dotada de lógica interna (no contradictoria) que, asentada en el conocimiento sólido del objeto, le permita la necesaria liberad intelectual para organizar, proponer, sorprender y esperar, toda vez que sea necesario.

Vaya un ejemplo de trabajo textual donde la indagación ortográfica no se contradice con aspectos pragmáticos. Por ejemplo: el efecto deseado.

Proponemos una estrategia. Asumamos en primer lugar que privilegiar las leyes de un subsistema inferior en la constitución de un producto de rango superior afecta, como ya dijimos, a este último en su complejidad constitutiva. ¿De qué manera se puede transformar esta pérdida en un recurso válido para la construcción de un texto al servicio de un efecto deseado? Veamos un ejemplo a propósito de la poligrafía

/ʒ/ → ll / y

En primer lugar, hacer que el alumno produzca el corpus ortográfico poniendo en juego su saber léxico-ortográfico previo, construyéndolo grupalmente y con la intervención docente a fin de aportar la mayor cantidad de palabras escritas convencionales.

Primera consigna —> Enumerar palabras que se pronuncian con /ʒ/ y escribirlas correctamente en el pizarrón en tantas columnas como poligrafías existan, en este caso, por ejemplo,

ll	y
lluvia	yegua
llave	yema
llorar	yeso
llanto	yerba
llame	tuyo

calle	rayado
talla	maya
calló	cayó
rollo	raya
lleno	yerno
caballo	Yapeyú
valle	bayo
bella	yerta
halla	haya
bellota	coyote
cabello	yelmo
cuello	yerma
vello	yace
rallado	joya

La intervención docente —sugerencias, estrategias, referencias a campos asociativos (fundamentalmente familia de palabras)—, la competencia ortográfica del grupo, la consulta de diccionarios de diverso tipo, escritos, etcétera, constituyen la dinámica de trabajo para la construcción del corpus.

Una vez constituido el corpus, se puede proceder a la construcción de un texto (inicialmente grupal) que, dado el corpus restringido a los problemas de selección ortográfica de *ll/y*, es necesariamente un texto absurdo y se inscribe en cierta tipología textual que hace del juego fónico-gráfico un recurso: jitanjáfora, poesía boba, parodia, texto surrealista, juego de palabras (especial en el caso de parónimos) y textos desviados.

Estas últimas tipologías se recomiendan para los ciclos superiores porque el efecto humorístico es menos inmediato y requiere más trabajo de búsqueda de efectos.

El primer momento de constitución del corpus favorece:

a) la discusión sobre la forma gráfica en sí misma
b) la discriminación de los problemas de poligrafías
c) la instalación de la duda ortográfica como problemática permanente para el que escribe
d) el hábito de consulta a las fuentes de información.

En el momento de la construcción de un texto absurdo o paródico, se retrabaja el corpus en una producción personal.

Aquí puede haber una motivación suplementaria importante: una colección de textos humorísticos, un afichaje, un concurso.

Damos un ejemplo con el corpus anterior:

En un valle mal llamado Yapeyú, se hallaba, en toda su talla, un caballo bayo. Andaba en yunta con una bella yegua rayada, enyesada, que yacía en la calle yerma. Llovía sobre las bellotas, los pollos y los coyotes. Formaba la lluvia una malla de finos cabellos color yema.

Estos textos favorecen la retención de formas gráficas y la mnemotecnia como recurso adicional. Además, la ortografía sirve también para reírse.

En cuanto a las significaciones: el bosque y el árbol

Durante mucho tiempo la alfabetización inicial se redujo a operar con unidades no significativas: letras, sílabas. Luego incorporó la palabra, entendida como soporte de contrastes fónico-gráficos. Finalmente se incorporó la frase global y luego el texto, y se defendió la idea de que el alfabetizando debe trabajar con portadores de texto en contextos pertinentes para comprender mejor la función de la lengua escrita.

Es imprescindible atender estos aspectos motivacionales de la cognición. Ciertamente el texto permite al alfabetizando procesar además datos culturales: tipos de escritura, portadores, funciones, contextos.

Sin embargo, el docente y el especialista no deben perder de vista que el alfabetizando debe mirar al mismo tiempo el bosque y el árbol en tanto se pone en contacto con tipologías, funciones y significados. Hasta aquí un niño sabe qué es un cuento, lo dicta, lo dice (tiene competencia discursiva); ha construido una gramática textual, pero no lo lee ni lo escribe.

Para leer y escribir hay una instancia insoslayable: el análisis semiótico, que lo enfrenta a problemas tales como: la existencia misma de un código, los tipos de correspondencias entre código gráfico y fónico, los problemas.

Por lo tanto, el análisis pragmático-semántico que pueda hacer el niño lo motiva para el análisis semiótico. En la medida en que el bosque permite ver los árboles en su ambiente natural, en su interrelación, en su riqueza.

Pero a su vez, la mirada acotada es imprescindible para el dominio de las estructuras de base (un bosque es un conjunto de árboles), para codificar y decodificar. La esencia de la lengua como estructura es la de un sistema de componentes finitos que genera productos infinitos (ya sea en el plano fónico como en el gráfico). Según nuestro enfoque, en lo hechos la alfabetización inicial se satisface con el dominio de la complementariedad, de algunas correspondencias fonográficas y una buena "entrada en materia" al tema de las dificultades ortográficas que mantenga al alfabetizando en estado de alerta ante las zonas de "riesgo ortográfico".

El texto producido en este nivel es necesariamente embrionario en cuanto texto: el aprendizaje acabado de las tipologías textuales insume más de los 10 años de la educación obligatoria. Es más: hay textos (como el resumen) que no pueden ser abordados en su total complejidad en la escuela primaria (si nos referimos a un resumen que suponga jerarquización de información más recuperación de datos implícitos más cambios en la situación de enunciación).

Se dice que los niños deben trabajar textos significativos. El problema de la significatividad es complejo. Cuando hablamos de textos embrionarios, hablamos de textos significativos, y presumiblemente una lectura embrionaria también es significativa.

¿Qué es entonces la significación? ¿Es el producto acabado de un texto completo? ¿O es en realidad un espectro de relaciones lingüísticas que va desde la relación de un nombre y un objeto (significado referencial), pasando por la posibilidad de cambiar sentidos cambiando unidades significativas, o bien reconocer variantes significativas del mismo elemento en distintos contextos hasta la identificación de la ambigüedad, la presuposición y las implicaciones como problemas semánticos complejos?

Groseramente, la lengua es vehículo de significación o no es lengua.

Cuando el niño usa una palabra y aun dentro de ella se detiene en un contraste básico ranura/llanura está trabajando con unidades significativas.

CAPÍTULO VII

LOS CONTENIDOS DE LA ALFABETIZACIÓN

Si nos preguntamos por los contenidos lingüísticos de la alfabetización surge, en primer término, lo que atañe a los conceptos. ¿Qué conceptualización acerca de la lengua escrita debe adquirir un niño que aprende a leer y a escribir? ¿Cuáles son los procedimientos más adecuados para que la adquiera?

Para abordar este tema organizadamente seguiremos aquí la categorización ya clásica en Ciencias de la Educación: los contenidos se dividen en conceptuales, procedimentales y valorativos.

Sabemos que estos contenidos no se siguen en un orden lineal sino que interactúan permanentemente. Esto ocurre especialmente en la escuela primaria: del saber hacer (procedimentalmente) depende el conceptualizar y el valorar. Por otra parte, ya que de conceptualización se habla, no podemos dejar de señalar la importancia que tiene para el docente el conocimiento científico de los aspectos de base que llevan a un aprendizaje eficaz de la lengua escrita.

Siguiendo con la voluntad que anima este trabajo que es sistematizar las aportaciones de las Ciencias del Lenguaje al proceso alfabetizador, nos preguntamos de qué contenidos lingüísticos debe apropiarse el que aprenda a leer y escribir y cuáles debe conocer el que enseña.

Al enfocar el tema de los contenidos de la alfabetización nos inscribimos en una concepción intencional del proceso educativo que según E. Martín (1990):

> es el proceso mediante el cual una persona se desarrolla al realizar aprendizajes sobre los elementos clave de su cultura. Este enfoque integra, por tanto, los procesos de aprendizaje y desarrollo, al hacer responsable de ambos a la educación, entendida ésta como una interacción con un medio culturalmente organizado en el que ciertos agentes sociales (padres o educadores) median entre el conocimiento y el niño. Así, los conocimientos específicos de cada cultura son contenidos fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que es precisamente por medio de ellos, de

estos patrones culturales, como se irá desarrollando la competencia intelectual general.

Más precisamente, los contenidos procedimentales en el panorama general de los contenidos merecen especial atención cuando de alfabetización se trata y, de acuerdo con Amorós y Llorens (1991):

> Todos sabemos que el aprendizaje de algunos procedimientos es necesario y que este aprendizaje se produce, aunque no se realice en la escuela. Aprendemos a vestirnos, a cocinar, a hacer funcionar una lavadora... y lo hacemos por mimetismo, por tanteo, por ensayo y error. Pero sabemos, también, que hay procedimientos que deben ser enseñados no únicamente de forma correcta sino también en el momento adecuado. Por ejemplo los procedimientos que implica llegar a leer y escribir difícilmente se aprenden si alguien no los enseña y, por otra parte, deben ser enseñados en el momento adecuado (la alfabetización de adultos aporta datos suficientes sobre ello).

Los contenidos conceptuales

Los contenidos conceptuales que se toman en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje serán determinados por los conocimientos específicos de la cultura en lo que respecta al código/sistema de lengua escrita (que se trate). Es decir que los contenidos conceptuales de la alfabetización tienen una relación directa con los aspectos específicos de una cultura gráfica determinada. Se sabe que las lenguas escritas se diferencian entre sí por aspectos estructurales, gráficos, relacionales, etc. Por ejemplo las hay como el árabe y el hebreo (semíticas silábicas) que consignan las consonantes que se presentan en un *continuum* que no identifica las vocales (esqueleto consonántico). El uso de las mayúsculas en alemán difiere del uso en español. Por su parte, el inglés y el francés también difieren en el uso de las mayúsculas. Sin hablar de la lengua gráfica china (ideográfica) en la cual una eventual segunda articulación gráfica no corresponde al sistema fonológico de esta lengua, razón por la cual la misma escritura remite a múltiples variedades lingüísticas.

¿Cuáles serían, entonces, los contenidos conceptuales de la lengua gráfica del español?

Desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje de la lengua

escrita podemos considerar como Contenido Conceptual Inicial a la doble articulación del sistema lingüístico. Como lo afirma la lingüística general la primera y segunda articulaciones constituyen un mecanismo funcional de base, con carácter de universal lingüístico (Martinet, 1964) en las lenguas orales y en las lenguas gráficas llamadas alfabéticas y aun silábicas. Se trata de un procedimiento que tiende a economizar esfuerzos de memoria —y hasta de almacenamiento— pues permite analizar la lengua en el plano del significante y/o el significado. Las entidades bifaciales constituidas por el significante y su correspondiente significado (palabras, morfemas, prefijos) son entidades de primera articulación. Las unidades del significante desprovistas de significado (sílabas, fonemas, grafemas) constituyen entidades de segunda articulación.

Un tipo de análisis, como por ejemplo la formación de palabras, supone la segmentación en el plano del significante y del significado en unidades mínimas bifaciales susceptibles de combinarse entre sí y producir nuevas estructuras morfosintácticas. Así, las desinencias verbales indicadoras de modo, tiempo, persona y número se combinan con radicales múltiples —amar*emos*, partir*emos*, temer*emos*—. Este mecanismo se constituye en un universal lingüístico que todo hablante nativo internaliza espontáneamente. En efecto, la distinción lingüística inicial son las unidades con sentido. En el caso de la adquisición de la lengua materna el niño utiliza inicialmente la primera articulación pues la distinción lingüística de base está constituida por *unidades con sentido*. Por otra parte, la idea de palabra que no aparece como una necesidad inmediata en el manejo de la oralidad se impone tempranamente en el caso de la lengua escrita donde se define por espacios netos de separación.

Esto que acabamos de describir constituye el mecanismo de la primera articulación lingüística.

Quizá desde el punto de vista estrictamente lingüístico, más allá de la separación como praxis, la lengua escrita no resuelve el problema del concepto de palabra (¿"las" es una palabra?; ¿lo es "entre" o "este"?) pero es claro que en ella se explicitan las categorías morfosintácticas que no aparecen tan claramente en el *continuum* de la lengua fónica.

Hay toda una serie de contenidos vinculados con el concepto de palabra, a saber: linealidad, sucesividad, recursividad, separación,

mayúsculas y punto respecto del concepto de frase. Todos estos son contenidos conceptuales relativos a la primera articulación.

La linealidad, por ejemplo es la reproducción en la escritura de una limitación en la emisión fónica que torna imposible la simultaneidad de dos sonidos (en lo estrictamente gráfico todo es posible). Hay combinatorias de escritura que proponen otros ordenamientos sobre una superficie (bustrofedon o "escritura en forma de arado" usada por los griegos). La sucesividad deviene de lo anterior. En cuanto a la recursividad como posibilidad de insertar estructuras dentro de otras (plano morfosintáctico) que es propia de la lengua oral, observamos que se da con un grado significativamente mayor de complejidad en la lengua escrita (ver "oralidad secundaria" en página 85). La separación tiene vinculación directa con el concepto de la palabra discutido más arriba. El punto es un recurso gráfico que marca el final de una oración (corresponde al descenso de la figura tonal en la lengua oral, por ejemplo si tomamos la oración enunciativa). Similar comportamiento tienen otros signos de puntuación (no incluimos la coma, que en la lengua escrita responde a exigencias del contenido, así como el encomillado, subrayado, etc.). De igual modo hay toda una serie de recursos de la oralidad que no tienen correspondencia biunívoca con una grafía determinada. El texto dramático usa las explicaciones de las indicaciones escenográficas para indicar tonos, emociones, subjetividades, etc. La historieta mezcla la lengua escrita con grafismos, dibujos, convenciones icónicas, kinésicas, onomatopeyas, y aun convenciones gráficas todavía embrionarias, privativas del escritor de este género como son el tamaño, grosor, tipo de letra para indicar variaciones en la emisión: grito, susurro, sorpresa, indignación.

Ahora bien, recordemos que la lengua escrita del español (o modalidad gráfica) es una lengua alfabética. Entendemos por tal a aquella que consta de un sistema grafemático (compuesto por grafemas) o alfabeto.

El alfabeto es a la lengua gráfica lo que el sistema fonológico es a la lengua fónica. En el caso de que los grafemas y los fonemas se correspondan, la lengua gráfica reproduce la combinatoria de la lengua fónica, cuya organización está sometida a imperativos fisiológicos de articulación. Así, en la lengua oral la segmentación estrictamente consonántica es irrealizable. Esto explica por qué la sílaba

aparece como la entidad más fácilmente reconocible auditivamente y realizable articulatoriamente. Sin embargo, en el marco de la lengua escrita la cultura se podría permitir la instauración de entidades reconocibles visualmente como serían una sucesión de consonantes irreproducibles en la lengua oral. (Así, L K M P T es escribible pero impronunciable.) Las escrituras silábicas y alfabéticas en la medida en que han sido concebidas en función del paralelismo con la lengua oral tienden a adaptarse a las posibilidades de la lengua oral. Por ejemplo, el árabe, lengua consonántica por definición usa una apoyatura vocálica prácticamente irrelevante que la escritura refleja de todas maneras (las vocales son un punto que no establece diferenciaciones pero se marcan). Aparecen por lo menos en la escritura inicial.

El tipo de segmentación que acabamos de describir corresponde al análisis de los fenómenos estrictamente unifaciales que hacen referencia al significante y no al significado. A este análisis exclusivo de entidades del significante se llama Segunda Articulación.

De acuerdo con lo expuesto, los rasgos gráficos de las entidades de la lengua escrita son asimismo contenidos conceptuales de su enseñanza-aprendizaje.

En resumen, los contenidos conceptuales a los que hay que apuntar cuando de lengua escrita se trata se refieren tanto a la relación significado-significante, por ejemplo, discriminación de palabras en el continuo escrito, discriminación de partes significativas de palabras (signos de primera articulación), como a la discriminación de partes del significante escrito (letras y sílabas) que corresponden a unidades de segunda articulación, y finalmente al aprendizaje del *valor significativo de las marcas* y *formas gráficas*. Consideramos que este valor y la razón de ser de la convencionalidad de las marcas y formas gráficas han sido subestimados.

En la medida en que se privilegia la interpretación psicológica del grafismo como expresión de la individualidad se desatiende el aprendizaje del código gráfico y sus convenciones de base. Veamos lo que dice Y. Goodman (1991) al respecto:

> Una cuidadosa selección de textos y mensajes contribuye a que los niños avancen más o menos en distintos aspectos lingüísticos...; los niños que llegan a la escuela con una experiencia mínima en estos hechos necesitan mayor contacto con los rasgos gráficos de la lengua escrita.

Y más adelante sugiere que

> los investigadores (podrán) empezar a evaluar la necesidad de, en algún punto del aprendizaje, concentrar la atención de los niños en letras y palabras descontextualizadas (págs. 135-136).

Este "concentrar la atención de los niños" que Y. Goodman refiere a la superación de las hipótesis silábicas mediante estrategias precisas de enseñanza puede extenderse, según nuestro punto de vista, a "concentrar la atención de los niños" en los rasgos distintivos de las letras.

No proponemos aquí que se vuelva al concepto de "letra bella" sino que se recupere el valor comunicativo de la letra manuscrita, fundamental instrumento del niño de escuela primaria.

Respecto de las marcas gráficas que caracterizan a la lengua escrita se debe prestar especial atención a aquellas que no tienen referente en la lengua fónica; tomemos como ejemplo la pareja gráfica punto final/mayúscula inicial de la oración siguiente. Aquí las eventuales relaciones con un paralelismo estricto se suspenden, pues la "pausa fónica" es una sola y las eventuales transcripciones gráficas son varias: punto, punto y coma y hasta coma —que son seleccionadas por el hablante por razones más frecuentemente relativas a la escritura en cuanto tal y no a la reproducción de la lengua fónica (o lengua oral). Por ejemplo, decimos habitualmente:

"Pongamos un punto, esta frase está muy larga".

La observación y discriminación de estas marcas gráficas sería, sin duda, un buen ejercicio de "aprestamiento" para la lectura y escritura.

Un sencillo ejemplo puede ilustrar esta cuestión. Podemos concebir como irrelevantes ciertos rasgos gráficos como los puntos de las íes, la barra en la T, las líneas curvas *versus* las líneas agudas o rectas. Sin embargo, experiencias relacionadas con la percepción del escrito y su valor comunicativo demuestran la carga significativa de la mitad superior de las letras y su impacto en la posibilidad de decodificación del mensaje.

Compárese: 1) *ilimitado*
con
2) [illegible]

Si en 1) tachamos la mitad inferior es posible "recuperar" la palabra; en 2) es imposible tal recuperación.

Los rasgos pertinentes de los grafemas (segunda articulación) son elementos tales como aquellos rasgos gráficos que hacen que una a se distinga de una o o de una e: la a sólo es a si se diferencia de o, de e y del resto de los grafemas que pueden aparecer en su lugar.

casa ≠ caso ≠ case

pero

si se escribe así: →

se puede leer → coso - caso - cese - ceso - case - casa...

Nos preguntamos además si ayudamos a que el niño conceptualice la lengua escrita cuando no llamamos tempranamente la atención sobre la necesidad de particiones del texto establecidas por la cultura escrita. Si esto sucede, ¿no estaríamos apoyando nuevamente una concepción de la lengua escrita como código transcriptivo del *continuum* de la lengua oral?

Contenidos procedimentales

Los procedimientos entendidos como habilidades, técnicas y estrategias son requisitos indispensables de la conceptualización. El conocimiento adecuado de los distintos procedimientos amplía las posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los primeros procedimientos con vistas a la alfabetización tienen que ver con la identificación de un mensaje gráfico. Para esto es interesante trabajar contrastivamente tipos de mensajes gráficos. Por ejemplo, uso de escritura onomatopéyica más imagen: sssh... + (dibujo de una enfermera con el índice sobre los labios) + el cartel de "SILENCIO"...

Así también la utilización de pictogramas. Hay pictogramas de información en trenes, hospitales, calles, rutas, etc. Por ejemplo, en el subte de Buenos Aires existen carteles del tipo

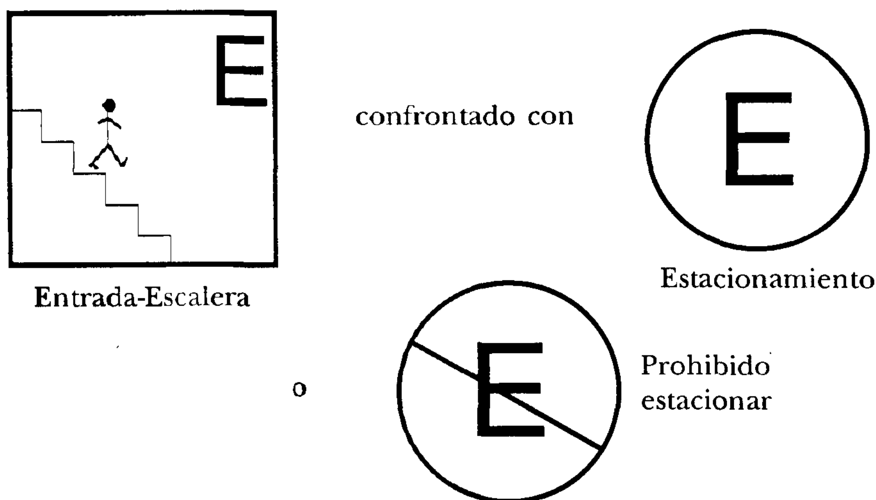


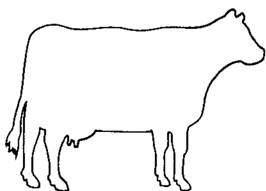
Figura A

Este nivel semiótico corresponde a la primera articulación en el universo amplio de los símbolos de la cultura, tanto verbales como no verbales, pero siempre verbalizables, comparables, analizables, identificables, opuestos, etc.

Esta instancia, que debe aparecer ya en el nivel inicial, es importante porque supone un primer paso hacia la concepción de lo gráfico como soporte sistemático de contenido. Un primer paso hacia el signo gráfico por la vía de la iconicidad. Se trata, en efecto, de un trabajo de codificación desde lo más figurativo aunque igualmente convencional. En este sentido es fundamental poder servirse de los pictogramas que la cultura provee sin ninguna necesidad de crear pictogramas como prerrequisito de la alfabetización. El aprendizaje será al mismo tiempo preparatorio para entender otras organizaciones de tipo significado-significante socialmente relevantes.

Este procedimiento de codificación icónica produce, además, abundante verbalización porque como todo ícono, esparce sentidos que se recuperan mediante comentarios, intercambios, aclaraciones, precisiones.

Si es posible graduar progresivamente la arbitrariedad del pictograma se llegará a un punto en que la verbalización se transforma en código paralelo. Por ejemplo, la imagen de una vaca en un cartel puede significar:



"¡Prudencia!, cruce de animales"
"¡Atención!, animales sueltos"
"vacas"
"venta de vacas"
"tambo"
"venta de carne", etc.
(Confrontar con la arbitrariedad de los pictogramas de A.)

Figura B

Estos son procedimientos iniciales que marcan el aspecto más general mediante el cual el grafismo se relaciona con el concepto. La presencia del hecho semiótico como el contexto más abarcativo de valor gráfico que conduce y enmarca la construcción de la lengua escrita es la traducción a la praxis alfabetizadora del enfoque científico propuesto en este trabajo (cap. I). Primero el contexto semiótico y después el lingüístico.

El trabajo procedimental abandona paulatinamente este plano semiótico amplio para detenerse en las relaciones de la lengua escrita con el contenido.

Ya hemos hablado de la dificultad lingüística para construir el concepto de palabra. Desde la praxis, sin embargo, desde la práctica escrita, sobre todo, hay procedimientos para operar con palabras que ya conoce el maestro. Nuestra intención es subrayar aquí la pertinencia lingüística que los constituye en formas de intervención para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita. Estos procedimientos permiten ir delimitando unidades que llevan luego a la conceptualización pertinente.[10] Por ejemplo, procedimientos como

elisión	(Ej: la nena buena
o extracción	la nena
o eliminación	la buena
de una unidad	la
significativa de	buena)
un continuo	

10. No son ajenos a estos procedimientos los recursos de la informática.

o bien

sustitución de palabras dentro de los paradigmas lexicales:

la nena buena
la nena mala
una nena
esa nena

o *trueque* o *inversión de los ítemes lexicales:*

una buena nena

Este trabajo debe ser *incidental* a la producción de textos pero *continuo,* lo cual además de aportar a la conceptualización de la palabra abre cuestiones como las clases funcionales (sustitución), los formatos sintácticos ("una buena nena" pero no "nena buena una") contenidos relativos a la gramática de la lengua.

Un segundo paso intentaría la conceptualización del mecanismo de segunda articulación. Sugerimos para ello llamar la atención respecto de ciertos aspectos morfosintácticos (género y número en la medida en que se opere con un solo grafema: perro/perra; pato/pata; ciertas desinencias verbales: cant<u>o</u>, cant<u>é</u> —representadas por un solo grafema) que presentan problemas lingüístico-gráficos que los constituyen en unidades de transición entre la primera y segunda articulación porque tienen de la palabra su carácter de unidad bifacial (significante-significado) y de la segunda articulación el hecho puntual de estar operando con unidades aisladas del sistema grafemático o alfabeto:

pat-<u>o</u>	pato
pat-<u>a</u>	pato-<u>s</u>[11]

Se trata de unidades "puente" o "mixtas" dado que el niño opera con el significado pero va reconociendo unidades mínimas representadas por una *letra.*

11. Sugerimos estas estrategias como respuesta a la inquietud planteada por Y. Goodman citada más arriba.

La operación de base en la segunda articulación es la *conmutación*. En principio, conmutaciones con los morfemas puente (que tienen significado) y luego conmutación grafemática pura donde las unidades no tienen significado pero producen cambios de significado:

paso -peso - piso - poso (borra del café) - puso
rata - reta - Rita - rota - ruta.

La conmutación permite tanto la adquisición del concepto de grafema como la adquisición del concepto de fonema.

La posesión de estas habilidades tácticas permite ir delimitando otro concepto de complejidad mayor a través del *contraste* o *actividad comparativa* en cuanto a las correspondencias entre grafemas y fonemas y apunta a la percepción de los defectos de paralelismo (lleva a la discriminación fina).

Nuevamente aquí el procedimiento es *incidental* a juegos de palabras, trabalenguas, poesía boba, sin sentidos, refranes, adivinanzas, pero *continuo*.

Debemos tomar en cuenta que las primeras unidades perceptivas y articulatorias de la segunda articulación son las sílabas. En este sentido, el niño recorre el camino que el lenguaje articulado le marca en relación con los grados de dificultad del análisis lingüístico. Lo que aquí destacamos es la guía didáctica que el maestro debe brindar permanentemente como apoyatura.

Por último, el niño llega a la discriminación de unidades mínimas (grafemas) que componen el sistema grafemático o alfabeto.

Contenidos valorativos

Debemos considerar que de los conceptos adquiridos a través de determinados procedimientos surgirán además valoraciones de la lengua escrita como patrimonio personal, instrumento comunicativo, medio de acceso (al saber, al placer), instrumento de poder y de influencia sobre los otros.

> [...] el intercambio lingüístico es, al mismo tiempo, un intercambio económico que se establece en cierta relación de fuerzas simbólica entre un productor provisto de un capital lingüístico y un consumidor (o un merca-

do), y que está destinado a proveer cierto beneficio material o simbólico. Dicho de otra manera, los discursos no son solamente signos destinados a ser comprendidos o descifrados; son, también, *signos de riqueza,* destinados a ser evaluados, apreciados, y *signos de autoridad,* destinados a ser creídos y obedecidos.

(Bourdieu, Pierre, 1980)

Por eso los contenidos valorativos también se enseñan. No obstante, creemos que la escuela actual ha dejado de subrayar la importancia del acceso al escrito como un valor en sí mismo. Es frecuente encontrar soluciones simplificadoras a las dificultades materiales de la escritura. Desde la "letra" hasta la imprecisión de las tipologías textuales hay un permanente discurrir sobre terrenos imprecisos y respuestas evasivas.

No se discute sobre la lengua, no se pierde el tiempo en seleccionar, corregir, releer, cambiar. Se suprime el trabajo sobre el escrito.

Se ha naturalizado la pobreza sintáctica, el error ortográfico, la falta de inquietud, el desapego por la lectura, la ausencia de libros.

De ninguna manera caeremos en el lugar común de atribuir estos severos problemas al impacto de los medios masivos de comunicación (televisión, bandas de rock, videos, juegos electrónicos, etc.).

Nos referimos al problema puntual de la enseñanza en la escuela.

SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA ALFABETIZACIÓN

Hacia la construcción social de la lengua escrita

Al definir la alfabetización dijimos que es un proceso hacia la posesión de la lengua escrita estándar. Entendemos por lengua escrita estándar el conjunto de reglas de construcción de significantes gráficos establecidos por el medio social y básicamente inamovible. Aquí nos ubicamos resueltamente en el terreno de la sociolingüística. La posibilidad —teóricamente viable— de variedad gráfica no existe sin embargo en los hechos; una fuerte convención sociocultural fija la homogeneidad ortográfica, como ya hemos señalado. Esto nos permite afirmar que no hay "variedades de lenguas gráficas" que sean utilizadas por grupos sociales minoritarios, como es el caso de las variedades orales. Por lo tanto, es válido afirmar que en lo que a lengua gráfica se refiere debemos hablar de lengua estándar.

Aquí corresponde cuestionar el concepto de que el niño "escriba como habla", que simplifica peligrosamente la problemática sociolingüística de la "escritura popular" o "grafía popular".[3] En efecto, si bien ésta existe de hecho, no está legitimada por el consenso social para el cual es considerada un producto marginal, efecto del semianalfabetismo.

Retomemos las características que definen la lengua escrita o gráfica:

Es un código *recíprocamente complementario* de la lengua fónica correspondiente, eventualmente *paralelo* a ésta y *semióticamente autónomo*.

Como ya vimos, la complementariedad permite utilizar siempre uno de los códigos complementarios en una situación de comunicación determinada, en la cual el otro código sería inoperante. El concepto de complementariedad recíproca debe ser entendido en el sentido estricto de una necesaria interacción. Completemos esta caracterización con el concepto de autonomía de la lengua escrita en relación con la correspondencia con la lengua oral. La lengua escrita es en sí misma y por sí misma portadora de sentido, en la medida en que se trata de un código gráfico que establece relaciones entre formas escritas o grafías y conceptos, sin intervención en este nivel de la forma oral. Por lo tanto, es posible proponer el acceso a la lengua escrita sin la mediación de la lengua oral.

Hasta aquí hemos presentado la polivalencia gráfica como el obstáculo para el aprendizaje automático de la lengua escrita. Sin embargo, se puede plantear otro caso de polivalencia menos tomado en cuenta tanto en el ámbito de los estudios semióticos como en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita en la escuela; nos referimos a los casos en que la lengua oral es el código superdiferenciado que da lugar a polivalencias fónicas.

Estas variedades orales se alejan del sistema de correspondencias tanto fonográficas como morfosintácticas de la norma estándar, lo cual impediría la construcción adecuada de la escritura estándar a partir de la variedad oral en cuestión.

3. Esto no significa apelar a la corrección como forma de intervención docente. Veremos alternativas en el cap. VIII.

¿Se puede pensar que un porcentaje de fracaso de la alfabetización es producto de un desfase entre *lengua oral* (variedad lingüística) y *lengua escrita* (siempre estándar) en niños de determinados sectores sociales?

Muchos consideran pertinente, en un primer estadio de la alfabetización, aplicando la metodología que propicia la correspondencia fonográfica, que el alumno escriba su variedad oral. ¿No sería esto legalizar la "variedad gráfica", que es una noción sociolingüística inexistente?

¿Desde qué enfoque se podría autorizar una libertad de construcción gráfica en correspondencia con la variedad oral? ¿Qué diferencias sociales acentuaría? Si se interpreta esta alternativa como un período de transición hacia la adquisición de la lengua escrita estándar, existe por un lado el riesgo de una demora peligrosa, ya que la obligatoriedad escolar sólo alcanza, en el mejor de los casos, a la escuela primaria, y por otro lado el peligro de fijación de variedades gráficas anormativas.

Si se lo considera como un objetivo, hay que pensar que no se favorece el tránsito de los sectores menos privilegiados desde su cultura popular con su expresión eminentemente oral a la cultura gráfica, que tiene como principal instrumento a la lengua escrita estándar.

¿No sería más sencillo aceptar que la lengua oral y la lengua escrita son autónomas, por lo cual es posible hablar de una manera y escribir de otra?

Imaginemos, por ejemplo, una situación de clase donde conviven alumnos provenientes de las provincias de Córdoba y Corrientes, y de Capital Federal, en la Argentina. En este caso, diferencias regionales plantean una polivalencia fónica respecto del digrama <u>ll</u>.

Debemos notar que en este caso todas las variantes fónicas corresponden a normas cultas en sus comunidades correspondientes, por lo cual no sería pertinente hablar de un "defecto de pronunciación" como se habla de "disortografía".

En los hechos, sin embargo, se opera un recorte taxativo que elimina ciertos casos de polivalencia fónica del ámbito escolar, a favor de uno de los fonemas que la componen por lo que el alumno que habla una de las variedades segregadas debe "desaprender" su variedad fónica materna y aprender la variedad fónica de la escuela para así poder

servirse de ésta última como intermediaria para el aprendizaje de la lengua escrita.

Esta estrategia que el niño debe poner en marcha —generalmente por sus propios medios— da origen a transferencias e interferencias entre variedades fónicas (cuando no entre lenguas) cuya complejidad dependerá de la distancia entre ambos códigos.

Esta es una de las dimensiones de la marginación cultural en la que coinciden, consciente e inconscientemente, los que proponen como única vía de acceso al escrito la correspondencia fonográfica.

¿Qué otra posibilidad cabe?

Si consideramos que la lengua escrita es un código autónomo portador de sentido en sí mismo, cabe la posibilidad de no privilegiar *la estructura de mediación* como mecanismo exclusivo de adquisición del escrito. De esta manera podrían neutralizarse los problemas de jerarquía cultural de los códigos fónicos, en la medida en que no son considerados necesariamente mediadores.

Así, se puede pronunciar

/'Kaʒe/, /'Kal̂e/ o /KaJe/

pero se escribe siempre *calle*.

Resumen y discusión

Hemos presentado a la lengua escrita como código autónomo recíprocamente complementario de la lengua fónica. También hemos visto que las lenguas escritas alfabéticas son paralelas a las lenguas orales respectivas. De esto se desprende que la lengua escrita alfabética tiene relaciones determinadas con la lengua oral: en primer lugar, comparten un significado común y significantes en oposición. Esta relación asegura la autonomía en el nivel de la primera articulación. (Martinet).

En segundo lugar, dentro del plano significante, fonemas y grafemas se interrelacionan de una forma que hemos llamado "paralelismo", caracterizada desde la didáctica como eventualmente opcional, pero fundamentalmente económica. Esta relación se da en el nivel de la segunda articulación lingüística.

Notamos así que ninguna lengua escrita es semiológicamente subsidiaria de la lengua oral, y que toda lengua gráfica alfabética mantiene relaciones económicas de paralelismo con la lengua fónica.

> El concepto de paralelismo no está en contradicción con el de la lengua gráfica propiamente dicha.

Se trata de comprender el todo y sus partes sin subsumirlos ni convertirlos en compartimientos estancos.

En toda lengua gráfica alfabética, parte de las relaciones grafía-fonía son biunívocas, y por lo tanto es económico servirse del paralelismo en el aprendizaje, y parte de las relaciones no son biunívocas, y habrá que implementar otras estrategias como veremos más adelante.

Lo importante es no presentar el paralelismo como un recurso mágico, de generación espontánea y reproductor seguro y automático de grafías partiendo de fonías.

> Dentro de la compleja red de relaciones entre lengua fónica y lengua gráfica, el paralelismo es una etapa mecánica en la cual se entra y de la cual se sale para comprender la estructura real del código.

La lengua escrita es un producto cultural; como tal, sus unidades y relaciones internas son esencialmente arbitrarias. La escritura no es la representación puntual del fenómeno natural del habla en toda su variedad fonética. Es un código (cultural, por lo tanto) correlacionado con otro código (igualmente cultural).

¿Por qué entonces la transcripción es erigida como mecanismo absoluto del acceso al escrito?

¿Por qué en tantos proyectos de alfabetización el punto culminante parece ser aquel en que el alfabetizando accede al mecanismo de biunivocidad?

Recordemos que ésta es sólo la más simple de las relaciones en el sistema gráfico.

¿Se ignora acaso que, en los hechos, el mero transcriptor es considerado un exponente del analfabetismo funcional?

¿No se relaciona este analfabetismo con la incapacidad lectora?

¿Incide en esto la metodología del silabeo, la palabra generadora, las hipótesis del niño o la correspondencia fonográfica pura?

¿Por qué en la medida en que avanzamos en el análisis de libros, carpetas y propuestas didácticas de alfabetización nos encontramos en una especie de círculo vicioso en torno, según las modas y el vedetismo de turno, de uno u otro de los enfoques inevitablemente fonográficos?

¿Es el método en sí mismo el punto clave de la alfabetización? ¿Es esta "función transcriptiva ineludible" la que define el éxito o el fracaso del proceso de alfabetización?

El sustrato común a todos los métodos es, por cierto, que se plantean como meta final el acceso al código gráfico. Pero el problema consiste en concebir a este último como constituido básicamente por una estructura de transcripción. La autonomía de la lengua escrita en su totalidad, incluyendo evidentemente sus componentes mínimos, es todavía el nudo de la cuestión. Por otra parte, en algunos de los métodos mencionados, la ortografía no es considerada parte integrante de la lengua escrita propiamente dicha. De allí a concebirla como un anexo, como un hecho suplementario, hay un sólo paso: la ortografía queda así reducida a una habilidad individual (cuasi inapresable desde la didáctica), cuasi genética.

Paradoja científica: se guía al sujeto de aprendizaje a la "aprehensión" de un objeto de estudio estructurado en relaciones internas complejas e interdependientes, a través del acceso inicial a sus partes constitutivas, inconexas y jerarquizadas según una pertinencia determinada en la cual lo esencial es la transcripción.

Sin embargo, los contenidos valorativos (socio-culturales) seguirán afirmando que el que sabe escribir es aquel que reproduce una forma gráfica, consensuada, convencional.

Como ya hemos expresado, alfabetizar es apropiarse del escrito estándar y no sólo de las correspondencias alfabeto-fonológicas que casi siempre son equívocas, y exigen una técnica sistematiza-

da al máximo con resultados imprevisibles, en gran parte de los casos.[4]

Creemos que alfabetizar es, justamente, poder sortear el "período técnico"; es apropiarse de la lengua gráfica como código recíprocamente complementario de la lengua fónica; es poder asumir, como todo hablante competente, el rol de emisor y el de receptor de un código lingüístico.

¿Es útil y funcional que el niño pase los primeros años de su escolaridad convencido de lo contrario?

4. Existen, en los dos primeros años de la escuela media, chicos "alfabetizados" que escriben "así" *hací*.

Capítulo VIII

LA LECTURA EN VOZ ALTA

En el capítulo anterior la correspondencia alfabeto-fonológica quedó caracterizada como una técnica sistematizada propia de una etapa necesariamente efímera, en el proceso de apropiación de la lengua gráfica. Así las cosas, la lectura en voz alta, que es su cara visible, queda muy mal parada. Y sin embargo, no solamente goza de buena salud sino que exploramos aquí otras posibilidades.

En el ambiente educativo del que nos estamos ocupando, la actividad de la lectura en voz alta persiste y es una práctica que goza de consenso. Sin embargo, en los ámbitos especializados se la considera una práctica irrelevante, una pariente pobre de la lectura comprensiva.

En este trabajo exploraremos otras posibilidades de conceptualización de la lectura en voz alta como práctica comunicativa.

Iniciamos esta reflexión proponiendo dos miradas sobre la lectura en voz alta:

> a. Tasha, una sensible niña de ocho años, tiene un amor innato por todas las criaturas. Ha terminado la última página de *Black Beauty* y le corren lágrimas por la cara. Murmurando consigo misma, confirma la profundidad de su especial preocupación. Mientras leía e indirectamente vivía esta historia, fueron surgiendo dentro de ella nuevos sentimientos.
>
> Luego de haber terminado *Black Beauty*, durante tres días, Tasha leyó sus partes preferidas a dos amigas del barrio. Juntas compartieron sus reacciones frente a cada escena. Durante dos noches, a la hora de acostarse, Tasha releyó esas mismas partes a sus gatos Fluffy y Browny... (Aulls, Marck, "Relación de la lectura con otras partes del lenguaje: necesidad de decisiones razonadas" en *Lectura y vida*, Año 10, Nº 1, marzo 1989, pág. 5).

> b. Habría que mencionar también que el hecho de que un niño lea bien en voz alta sin cometer errores, desgraciadamente no prueba que todo vaya bien. Un niño podrá haber dominado la técnica de la lectura y, pese a ello, el hecho de leer le parecerá una experiencia tan vacía que la evitará siempre que pueda. Entonces *habrá adquirido una habilidad que no le sirve de nada.* (Bettelheim, 1983, pág. 52). (La bastardilla es nuestra.)

¿Estamos hablando del mismo acto de lectura?

El primer ejemplo parece referirse a una forma de la lectura en voz alta que tiene un objetivo preciso a partir de la movilización personal, en tanto que el fragmento de Bettelheim presenta una imagen antitética.

Si analizáramos qué pasa en nuestro ámbito educativo en cuanto a la práctica de la lectura en voz alta tal vez coincidiríamos globalmente con la afirmación de Bettelheim, en el sentido de que se trata de una mecánica irrelevante.

En la escuela, la lectura en voz alta parece tener una meta precisa y excluyente: el descifrado del texto. Para lograr el descifrado se pone en marcha un entrenamiento basado en el reconocimiento más o menos rápido de las correspondencias fonográficas.

Además, la práctica del descifrado se complementa con una actividad de escritura paralela y equivalente —el dictado— que apunta, a su vez, a recifrar las mismas correspondencias.

Observamos que ninguna de estas prácticas mecánicas —descifrado y dictado— supone en sí misma la recuperación de los sentidos textuales. ¿Cuántas veces un estudiante que acaba de leer en voz alta un texto, o que acaba de copiarlo al dictado, necesita volver a leerlo (esta vez en forma silenciosa) para contestar alguna sencilla pregunta referida al contenido de su lectura?

Parece evidente que, desde el punto de vista semántico, las prácticas del descifrado y el dictado son igualmente inoperantes.

Por otra parte, el modo de tratar la lectura y la escritura como procesos de descifrado y recifrado se transfiere y generaliza, en especial a aquellas prácticas escolares donde un texto es fuente de información. Por lo tanto, estudiar para exponer se transforma en reproducir el texto descifrado a través de una preservación puramente memorística que puede interpretarse como resabio de la oralidad llamada primaria (Ong, 1987) que caracteriza la tradición oral de los pueblos sin escritura.

En una civilización con escritura, la mecánica de la conservación oral de los saberes ya no tiene pertinencia social. Sin embargo, en la escuela, muchas lecciones orales y clases dictadas donde el alumno reproduce pasivamente la exposición magistral del profesor ensanchan el espacio de la oralidad vacía de sentido.

Así las cosas, llega el momento en que la escuela plantea la problemática de la comprensión del texto porque advierte que la oralización a que hemos hecho referencia nada ha logrado en ese sentido. Comienza entonces la era de la lectura silenciosa, garantía de comprensión lectora.

Independientemente del proceso recuperador de los sentidos, que consideramos inobjetable, señalamos que, desde el punto de vista de la interacción social, la lectura silenciosa compromete un proceso intraorgánico, dado que no involucra una acción lingüística o pragmática interorgánica. Esto es, que a la comprensión lectora le falta un quehacer social paralelo al quehacer social de la escritura.

En efecto, así como la lectura tradicional en voz alta tiene su correlato en el dictado, en la medida en que ambos se proponen el entrenamiento en las correspondencias fonográficas, la lectura silenciosa, proceso recuperador de los sentidos, tiene como contrapartida la escritura en tanto producción de sentidos.

Ahora bien, la escritura conlleva la comunicación social. Hay un lector implícito en el texto. En cambio, no se lee silenciosamente para otro. Es evidente que existe desequilibrio entre ambas prácticas: la escritura lleva en sí misma un poder comunicativo y un valor social del que carece la lectura silenciosa.

¿Es posible una lectura que incluya la dimensión social comunicativa?

¿Qué aportaría su práctica a las competencias del hablante?

LA APROPIACIÓN DEL ESTÁNDAR ORAL: UN PROBLEMA

La adquisición de la lengua escrita es un proceso hacia la posesión de la lengua escrita estándar. Como señalamos más arriba, entendemos por lengua escrita estándar el conjunto de reglas de construcción de sintagmas gráficos establecido por el medio social y básicamente inamovible. Pensemos que la posibilidad de "variedad gráfica" teóri-

camente viable no existe, sin embargo, en los hechos: una fuerte convención sociocultural fija la homogeneidad ortográfica, morfológica y sintáctica de los sintagmas. Como ya dijimos, no hay variedades de lenguas gráficas que sean utilizadas por grupos sociales minoritarios, como sucede con las variedades orales. Y, por lo tanto, podemos afirmar que respecto de la lengua escrita hacemos siempre referencia a una lengua estándar.

Ahora bien, ¿existe un estándar oral?

La necesidad social, política y económica de trascender los grupos minoritarios de pertenencia lingüística supone el dominio de una variedad oral común que recibe el nombre de lengua estándar. Esta lengua se encuentra representada, por ejemplo, en el conjunto de registros que exponen los medios masivos de comunicación. (Aquí "registro" significa el conjunto de marcas léxicas, morfosintácticas y semánticas determinadas por lo que un individuo está haciendo "por la naturaleza de la actividad social en curso" [Halliday, 1978].) La adquisición de estas dos lenguas, escrita y oral estándar, constituye un problema central para la didáctica de la lengua, pero en los hechos su tratamiento metodológico es desparejo.

Así como la escuela no duda en proponer como meta la adquisición de la escritura y pone al servicio de este proyecto un espectro metodológico variado, en el caso de la apropiación del estándar oral se plantean objetivos amplios tales como saber hablar y expresarse con fluidez y propiedad, y sin embargo no parece haber marcos teóricos que sustenten adecuadamente metodologías específicas.

En efecto, el camino que tradicionalmente se ha propuesto para la apropiación del estándar oral es la transferencia del escrito estándar al oral, y se ha dado por sentado que esa transferencia es automática, vale decir que con el conocimiento del escrito estándar es suficiente para adquirir el estándar oral.

Si este es el único camino, se corre el riesgo de quedar preso de la circularidad de procesos que suponen el desciframiento. Como vimos antes, el simple desciframiento del patrón escrito produce una oralidad automática, la mayor parte de las veces vacía de sentido, cuando justamente lo que debería evitarse es el automatismo, es decir, la reproducción memorista del escrito.

En suma, el estándar oral qué manejan generalmente los alumnos

adolece de una referencia muy directa al escrito inmediato que deben reproducir: es una oralidad parásita, no digerida, no construida, no elegida.

Creemos que existe la posibilidad de revertir el proceso.

En primer término habría que partir de la lectura silenciosa y comprensiva, y luego un segundo paso consistiría en lograr una oralización que no fuera mecánica ni automática. Este proceso no es fácil: la cultura, la extracción social, el entorno, las características de personalidad, la pertenencia a una minoría lingüística, etcétera, pueden entorpecerlo. La apropiación del estándar oral podría volverse inalcanzable.

¿Por qué no pensar que la lectura en voz alta puede transformarse en una alternativa de utilización del estándar oral?

Se trataría de leer en voz alta en un proceso que supone haber pasado previamente por la introspección de lo escrito. A esto lo llamaríamos "oralización secundaria" (Ong, 1987). Así, la lectura en voz alta podría convertirse en un código complementario del estándar oral cuando éste no constituye un patrimonio individual.

La alternativa de la lectura en voz alta como práctica comunicativa con valor social

¿Qué es un buen lector en voz alta en los ámbitos donde esta práctica se pone en juego? Pensemos en la escuela. Habitualmente, es aquel que proyecta su competencia prosódica a un nuevo texto. Es decir, aquel hablante que aplica los rasgos prosódicos que emplea en su desempeño oral cotidiano sobre un texto que no es una producción personal. ¿Qué podemos inferir acerca de la comprensión lectora de este lector? Ya vimos que, en principio, nada. El buen lector ortodoxo es capaz de producir una lectura en voz alta impecable aun de un texto que no entiende.

Otra es la propuesta que consideramos. Hablar de oralización secundaria supone la apropiación de un texto por parte de un lector que lo pone al servicio de su propio proyecto comunicativo. Es decir, que tiene un proyecto personal o grupal cuya estrategia requiere la lectura de texto/s por parte de otras personas que no los conocen. Parece obvio, pero el hecho de que la lectura en voz alta tiene como

condición básica que sea el lector el único que conoce el texto no figura en las tradiciones de la escuela, donde la lectura en voz alta supone por lo general la oralización tediosa de algo que todos tienen frente a sus ojos.

Es evidente que para que la apropiación se cumpla se impone una lectura silenciosa previa y una comprensión acabada. Pero hay algo más: ¿qué pone en juego un proyecto comunicativo?

En primer lugar, pone en juego al otro: a aquel o aquellos en quienes se pensó al gestar el proyecto de comunicación y a quienes se consideró objeto de seducción, influencia, dominio, complicidad, emoción, información compartida, etcétera.

Leer en voz alta es hacer de ese tipo de lectura un medio, una herramienta para comunicarse efectivamente con alguien. La ventaja de este procedimiento reside en que permite superar las restricciones del propio lenguaje o, en muchos casos, escudarse en la autoridad, el prestigio o la belleza, la fundamentación, los argumentos de las palabras de otro, aun para convertirlo en contramensaje. Esto es apropiarse del texto de otro. Un texto cuyo sentido es el que el lector necesita y cuya forma es la que considera pertinente para sus fines. La transformación de oralización secundaria es, pues, el puente que permite la apropiación del texto que será portador de ese mensaje que el lector quiere transmitir por vía oral.

La lectura en voz alta: un capital lingüístico

El paso del lector ortodoxo al lector que es capaz de hacer una transformación de oralización secundaria es equivalente, en términos económicos, al de aquel que conserva el capital inicial intacto frente a aquel que opera transformaciones con ese capital dentro del mercado en cuestión, y puede acrecentarlo en su propio beneficio.

Operar transformaciones del capital en el propio beneficio supone la existencia de un grupo social en interacción que constituye el mercado. En el caso de la lectura en voz alta, se trata de un mercado lingüístico constituido por lector y público, el público al que se le lee.

El "trabajo" que hace el lector capaz de una oralización secundaria reclama otro "trabajo" de parte del público: aceptar las reglas del juego. Es decir, recuperar los sentidos que la oralización secundaria

del lector proponga para el texto. Esta recuperación de sentidos propuesta por el lector inicia a su vez un proceso que le permite al receptor llegar eventualmente al texto de base. Si comparte la propuesta de oralización secundaria del que lee, termina aquí el proceso. Si no, están dadas las condiciones para la divergencia.

Consecuencias sociolingüísticas

La transformación de oralización secundaria que acabamos de exponer es condición de crecimiento lingüístico del hablante nativo. En efecto, este proceso permite diferenciar tres niveles de adquisición:

- El hablante nativo puede adquirir nuevas competencias: este es el caso de quien a través de la lectura en voz alta se apropia del estándar oral.
- El hablante nativo puede adquirir un código complementario supletorio, con valor compensatorio respecto de su estándar oral. Es el caso del que llamaremos hablante "actuante" en relación con el texto: comprende muy bien el texto y lo actúa en beneficio de su propio proyecto comunicativo.
- El hablante nativo es "interactuante", es decir, es aquel a quien va dirigido el proyecto comunicativo que pasa por el estándar oral. Lo definimos como interactuante en la medida en que no es un mero escucha: si recupera el texto de base y no comparte la oralización secundaria del actuante, puede disentir. Es evidente que para constituirse en un "interactuante" es necesario conocer los resortes socioculturales mínimos que subyacen a las reglas del juego.

La posibilidad de estos tres niveles de adquisición como competencias efectivas del hablante nos permiten acordar con Gardin y Marcellesi (1986) cuando señalan:

> Actualmente se hace notoria la distancia entre competencia receptora y competencia productora. En lugar de denunciar con vaguedad a los medios, el teléfono, la informática, es importante constatar en efecto esta característica de la comunicación contemporánea: el aumento gigantesco de los au-

ditorios y, en menor medida, de los lectores. En lugar de una condenación que no significaría nada, la actitud pedagógico-lingüística realista reside en tomar en cuenta este desequilibrio entre actividad y pasividad lingüística y plantearse qué lugares de interacción favorecen, para qué funciones sociales, a fin de luchar contra una relación tendenciosa entre una minoría de especialistas de la palabra pública y una mayoría acrecentada sin cesar de puros receptores.

Proyección pedagógica de nuestra propuesta

Todo proyecto pedagógico debe proponerse restituir a la sociedad un individuo capaz de desempeñarse en ella. Si el proyecto educativo se refiere al área de Lengua, el desempeño en cuestión se medirá en términos de competencias lingüísticas.

Nos hemos preguntado qué puede hacer la escuela para asegurar competencias vinculadas al estándar oral y hemos visto que, en la medida en que la escuela es un ámbito social que propone un teatro de interacciones, ofrece las condiciones iniciales para la práctica de la oralización secundaria, práctica que —proyectada luego a la comunidad extraescolar— le permitirá al hablante la evaluación de los proyectos comunicativos de los otros hablantes, así como la gestación de los suyos propios.

Es así como la actividad de oralización secundaria como objetivo de la lectura en voz alta sirve para un proyecto escolarmente integrable en el área de Lengua, y socialmente pertinente.

Y alguna vez, dentro de mucho tiempo... habrá un lector que, porque comprende el texto comunicativo, podrá recrear lecturas y convocar interlocutores, reivindicando...

El derecho a leer en voz alta

Yo le pregunto:

—¿Te leían historias en voz alta cuando era pequeña?

Ella me contesta:

—Jamás. Mi padre viajaba con mucha frecuencia y mi madre estaba demasiado ocupada.

Yo le pregunto:

—Entonces, ¿de dónde te viene este gusto por la lectura en voz alta?

Ella me contesta:

—De la escuela.

Contento de oír que alguien reconoce un mérito a la escuela, exclamo, lleno de alegría:

—¡Ah! ¿Lo ves?

Ella me dice:

—En absoluto. En la escuela nos *prohibían* la lectura en voz alta. La lectura silenciosa ya era el credo de la época. Directo del ojo al cerebro. Transcripción instantánea. Rapidez, eficacia. Con un test de comprensión cada diez líneas. ¡La religión del análisis y del comentario desde el primer momento! !La mayoría de los chavales se cagaban de miedo, y sólo era el principio! Todas mis respuestas eran exactas, por si quieres saberlo, pero, de vuelta en casa, lo releía todo en voz alta.

—¿Por qué?

—Para maravillarme. Las palabras pronunciadas comenzaban a existir fuera de mí, vivían realmente. Y, además, me parecía que era un acto de amor. Que era el amor mismo. Siempre he tenido la impresión de que el amor al libro pasa por el amor a secas. Acostaba mis muñecas en mi cama, en mi sitio, y yo les leía. A veces me dormía a sus pies, sobre la alfombra.

La escucho..., la escucho, y me parece oír a Dylan Thomas, borracho como la desesperación, leyendo sus poemas con su voz catedrática...

La escucho y me parece ver al viejo Dickens, al enjuto y pálido Dickens, muy cerca de la muerte, subir al escenario..., su gran público de iletrados repentinamente petrificado, silencioso hasta el punto de que se oye abrir el libro..., Oliver Twist..., la muerte de Nancy..., ¡nos leerá la muerte de Nancy!...

[...]

Y Dostoievski, que no se contentaba con leer en voz alta, sino que *escribía* en voz alta... Dostoievski, sin aliento, después de haber aullado su requisitoria contra Raskolnikov (o Dimitri Karamazov, ya no sé)... Dostoievski preguntando a Anna Grigorievna, la esposa estenógrafa: "¿Qué? ¿Cuál es tu opinión? ¿Eh? ¿Eh?".

ANNA: ¡Culpable!

Y el mismo Dostoievski, después de haberle dictado el alegato de la defensa...: "¿Qué? ¿Qué?".

ANNA: ¡Inocente!

(Pennac, 1993, págs. 165-7)

Hemos querido plantear la posibilidad de que la lectura en voz alta recupere esta dimensión de libertad *dentro de la escuela y como proyecto educativo*.

Capítulo IX

¿Y DESPUÉS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL?[1]

Introducción

"En cuarto grado el problema de la alfabetización está superado." "Hay que empezar con la gramática." Ni el problema está superado en cuarto grado ni hay que empezar con la gramática (que, por otra parte, comenzó con la adquisición de la lengua oral).

Veamos. En la etapa de la apropiación de la estructura semiótica de la lengua escrita los formatos textuales son pretextos para la exploración (véase "El bosque y el árbol" en esta obra).

Más allá del primer ciclo, se abre la etapa de la competencia en los formatos de la cultura, tanto en la lengua escrita como en la lengua oral.

En este capítulo enfocaremos cuestiones relacionadas con las prácticas vigentes a partir del segundo ciclo de la educación básica.

No pretendemos ser exhaustivas; se trata de una selección de prácticas y temáticas sustentadas por el marco teórico que hemos propuesto.

Las prácticas docentes permiten descubrir distintos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Los enfoques más difundidos, el tradicional y el activo, a pesar de sus diferencias superficiales, coinciden en señalar que las producciones espontáneas orales y escritas de los alumnos están desvinculadas de los saberes gramaticales, normativos y textuales; por esta razón, los alumnos no adquieren con solidez instrumentos de control para mejorar su desempeño oral y escrito.

1. Una primera versión de este trabajo, "El aprendizaje de la lengua: un objetivo polémico para la enseñanza", apareció en Convenio Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe/FLACSO, diciembre de 1992.

Para ejemplificar esta coincidencia, tomamos como indicador la intervención docente a través de la corrección en los dos enfoques, y vemos cómo —en un caso por exceso y por defecto, en el otro— siempre el resultado es que a los alumnos no se los provee de las herramientas necesarias para conducir por sí mismos el análisis de sus propias dificultades.

Sin embargo, existen prácticas docentes superadoras de los enfoques mencionados, que proponen en el aula espacios de discusión donde los saberes formales se transforman en instrumentos para observar y mejorar las prácticas.

En este caso, subyace un enfoque que conjuga actividad y reflexión sobre la actividad.

Para guiar este proceso proponemos que los docentes atiendan a:

- Diseñar proyectos comunicativos que aportan significatividad y relevancia social a los aprendizajes.
- Proponer espacios de experimentación para que los alumnos aprendan procedimientos.
- Identificar con claridad en las producciones de los alumnos problemas básicos de gramática y pragmática, que son la base conceptual de los aprendizajes en lengua.

Desarrollamos estos aspectos a través de algunas propuestas de talleres.

La enseñanza de la lengua en los ciclos medios a través de dos enfoques: el tradicional y el activo

No hay una manera única de enseñar Lengua en la escuela primaria. Este maestro les da mucha importancia a las reglas, a la memorización y a la ortografía; aquél sostiene que lo más importante es que los chicos manifiesten su creatividad; algunos defienden el libro único, otros trabajan con materiales menos convencionales (diarios, chistes, adivinanzas, prospectos).

En verdad, y aunque no siempre pueda hacerlo explícito, cada maestro tiene un enfoque acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Aquí entendemos por enfoque el conjunto de posiciones tomadas (explícitas o no, pero manifiestas en la práctica) sobre:

— la lengua como objeto de conocimiento;

— la relación del sujeto que aprende lengua en la escuela con ese objeto de conocimiento;

— la forma de intervención que debe asumir el docente en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con estas variables, las distintas posiciones pueden alinearse en dos clases de enfoques. Como ya dijimos, los dos enfoques más extendidos son el *tradicional* y el *activo.*

Enfoque tradicional

El tratamiento de la lengua como objeto de conocimiento se centra en el estudio de un modelo gramatical. De ese modelo se toman unidades y clases de unidades, y con ellas se organizan a su vez unidades de enseñanza y aprendizaje simples, descontextualizadas pero fácilmente programables.

Las propuestas inspiradas en la gramática de A. Alonso y P. H. Ureña de la década del 40 y las del estructuralismo de la década del 60, por ejemplo, coinciden en la presentación de unidades como:

el verbo
el sustantivo
el adjetivo
las clases de palabras por su función
la concordancia.

Decimos que estas unidades están descontextualizadas porque generalmente no se relaciona una de ellas con la anterior ni con la que le sigue. Tampoco se relacionan esos temas, cuyo aprendizaje suele ser formal (listas, clasificaciones y operaciones), con la producción escrita u oral de los alumnos.

Lo mismo vale para la literatura, que se organiza por géneros (narrativa, lírica y dramática) como actividad cerrada en sí misma, sin relación con las producciones personales de los alumnos más allá del

cuestionario, los datos sobre autor y época y el examen de los recursos formales de las obras.

Este tipo de enfoque en la mayor parte de los casos ha dado pocos resultados a la hora de desarrollar en los alumnos habilidades para emplear la lengua oral y escrita en forma autónoma.

De hecho, los alumnos memorizan reglas que usan mecánicamente en situaciones estrictamente pautadas, como el análisis sintáctico o el recitado de la conjugación verbal, pero pocas veces adquieren conocimientos útiles para mejorar su propia producción lingüística.

El alumno es concebido como una *tabula rasa*, alguien a quien hay que darle toda la información proveniente de la gramática de los gramáticos y de la literatura de los teóricos para que después la aplique a la resolución de sus problemas lingüísticos.

Enfoque activo

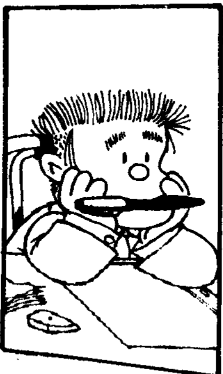
La reiteración de las propuestas y los resultados parcialmente satisfactorios del enfoque tradicional unida al impacto de nuevas propuestas pedagógicas centradas en la actividad del alumno llevó a pensar que las habilidades lingüísticas se desarrollan en la práctica concreta y que la teoría es un obstáculo para ese desarrollo.

De este modo, se privilegia la producción lingüística —hablar, escribir, leer— sin un claro proyecto pedagógico destinado a mejorar esas prácticas. En general, se rechazan las reflexiones lingüísticas, se niegan los modelos en la práctica escrita, el texto libre es el recurso más habitual y se juega con el concepto de creatividad siempre poco definido.

En cuanto a la lectura, suele privilegiarse el "placer de leer" —también poco definido— por sobre la comprensión de lo que se lee.

El alumno es considerado depositario de un saber lingüístico caracterizado por su espontaneidad, frescura y ausencia de normatividad, y el docente no se siente autorizado a modificar ese saber en ningún aspecto.

Según Vila (citado en Aznar y otros, 1991), hay en este enfoque una concepción "espontaneísta" del aprendizaje.





Quino, Mafalda 7, Buenos Aires, Ed. de la Flor, 1985.

La "corrección", zona de definición del enfoque a través de la intervención

Los enfoques descritos dan origen a formas de intervención docente que caracterizamos a través de un indicador o situación significativa: las distintas estrategias que los docentes ponen en juego, según su enfoque de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua, cuando la producción escrita de sus alumnos es anormativa. Cuando el texto escrito de un alumno presenta problemas ortográficos, sintácticos o de sentido, aparece el fantasma de la "corrección" que es hoy un terreno problemático donde se juegan distintas posiciones: intervencionismo directo, *laissez faire* o simplemente muchas dudas.

• *Las situaciones de partida (o ¿y ahora qué hago?)*

Tal vez existan muchas variantes, pero esta síntesis es certera (véase figura de la pág. 151).

Hay una angustia inicial, la de Manolito frente a la página en blanco, y una angustia final, la de la maestra frente al producto acabado.

Entre una y otra, el texto.

¿Cómo abordarlo? ¿Cómo orientar la reflexión a partir de allí? ¿Cómo no empantanarse en los aspectos anormativos?

• *Soluciones conocidas*

Maestro A: "Yo corrijo todo, después el alumno rehace el trabajo; así, con el tiempo, aprende".

Maestro B: "Yo lo estimulo aunque tenga errores. Le hablo de sus dificultades. Le pido que rehaga el trabajo".

La alternativa elegida por el maestro A muestra preocupación por los problemas del niño, y también ocupación: no es sencillo corregir escrupulosamente cada redacción de un conjunto numeroso, y menos construir criterios válidos que tengan en cuenta los planos léxico, semántico, gramatical y pragmático, para que el niño extraiga algún provecho de la corrección.

La tarea insume tiempo y esfuerzo, y necesariamente debe hacerse fuera del horario escolar, es decir, forma parte de aquellas obligaciones que, por obvias, resultan poco reconocidas.

Sin embargo, aunque valoramos el compromiso que implica esta elección pedagógica, podemos señalar algunos *efectos no deseados* de esta forma de intervención docente cuando es la *única y no se complementa con otras alternativas.*

En primer lugar, señalamos que tiende a favorecer la *dependencia* del alumno, quien prontamente se acostumbra al hecho de que el control de su propia producción, su ajuste a un proyecto deseado, son "tareas de otro" que es el que cumple este proceso, que llamaremos *monitoreo externo,* de un modo infalible y seguro.

De muchas maneras (falta de compromiso con la consigna, rapidez de la ejecución, descuido en la presentación del trabajo) el niño delega responsabilidades y reposa en la seguridad de un control externo adulto.

Por otra parte, es muy difícil que el niño defienda su práctica discursiva *si no hay espacios instituidos para ello.*

Por ejemplo, Manolito podría argumentar que aunque su "composición" tiene errores ortográficos, morfológicos y sintácticos, también tiene valores: sale de los lugares comunes y de las frases hechas sobre las flores, mariposas y pajaritos para revelar la óptica de un chico que trabaja en un almacén.

Así, es coherente que organice la estructura global de su redacción en secuencias marcadas:

— por los límites temporales de la estación según las compras de los clientes,
— por los horarios comerciales extensos,
— por el repunte de las ventas.

En los espacios instituidos por el monitoreo externo, ¿imaginamos a Manolito argumentando a favor de su propio texto? Aun si tuviera el espacio, ¿tendría formatos, categorías, preguntas (producto de su paso por la escuela) para analizar su discurso?

Creemos que —más allá de la buena voluntad del maestro— no lo haría, porque en estos casos suele haber otro efecto no deseado complementario de la dependencia: *la desautorización permanente del propio discurso.*

Decía un maestro: "Antes las redacciones eran plantaciones de tomates, ahora son campos de lechugas".

Sea que la corrección puede ser leída por los alumnos en rojo o en verde, siempre es discurso autorizado sobre discurso no autorizado. Allí está a la vista lo que debió ser (en otro color, con letra de otro) y el propio texto suele asomar, de vez en cuando, como para mostrar más claramente su invalidez.

Una tentación a la mano: si se acorta el texto, si se escribe menos, habrá menos marcas de insuficiencia.

Así se inicia una historia de *falta de estímulo para la producción, escasa transferencia* y, en definitiva, logros cada vez más pobres en materia de escritura.

El monitoreo externo es producto del enfoque que caracterizamos como tradicional: recordemos que en ese enfoque *la lengua* se aprendía por *reproducción de un modelo gramatical*, y la *literatura*, por *el conocimiento de los autores*; ahora veremos que la propia producción de los alumnos ocupaba un tercer lugar, desvinculado de los otros dos, donde los problemas personales de escritura son *siempre* corregidos por otro que sí conoce la lengua y los recursos de los escritores.

- *"¿Entonces ya no corrijo más?"*

De ninguna manera favorecemos el abandono de la función del docente como guía de los aprendizajes; nada perjudica tanto al escolar como la falta de referentes pedagógicos claros.

Por el contrario, el maestro que organiza cuidadosamente las situaciones de aprendizaje; el que puede, con las intervenciones, orientar los procesos constructivos del alumno; el que asume su condición de hablante adulto competente, promueve, sin duda, la construcción de una práctica lingüística en el niño. Pero recordemos que toda esa actividad docente debe tender a que el alumno pueda analizar su producción lingüística teniendo en cuenta los contextos en que ésta tiene lugar, los efectos deseados y los destinatarios, entre otras variables.

En la medida en que la dependencia y la desautorización del propio discurso no son los caminos más adecuados para el logro de un perfil autogestionario independiente, señalamos los efectos no desea-

dos del monitoreo externo *cuando es alternativa única y excluyente.* Propondremos más adelante otras formas de intervención docente.

En cuanto a la alternativa elegida por el maestro II, es valorable en ella la preocupación por alentar la producción del niño, por cuidar que sus esfuerzos hacia una escritura autónoma sean vividos como niveles de logro hacia una meta, que sus errores se liberen de carga negativa y, en cambio, sean lugares de reflexión y de autosuperación.

Pero veamos qué estrategias emplean los docentes que siguen la alternativa del maestro B.

1. En la medida en que tratan de evitar la desautorización pública del discurso del niño, optan por la *conversación privada* o el *comentario escrito.* Los grados superpoblados son un obstáculo para la primera, y el tiempo extraescolar que insume un comentario personalizado a cada texto atenta contra la segunda estrategia.
2. Otra posibilidad son las *marcas* más o menos codificadas a los costados de la hoja o los *subrayados y signos de interrogación* a lo largo del texto.

A partir de 1 y 2, el niño es invitado a rehacer su producción según:

— criterios propios;
— los datos que haya podido relevar de la conversación (que rara vez se acompaña por toma de notas por parte del alumno);
— su descodificación del comentario;
— lo que puede inferir de las marcas.[2]

En general, estas intervenciones docentes que llamaremos "monitoreo externo blando", producen como efecto no deseado la *reinstalación del alumno frente a la soledad de la página en blanco.*

Por ejemplo, el "signo de interrogación" quiere decir algo como "no se entiende". ¿Qué no se entiende? ¿Desde dónde no se entien-

2. Las tipologías que proponemos son avance de un seguimiento llevado a cabo en los *ateneos docentes* que coordinamos en el Distrito Escolar 17 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1990 y 1991, a propósito de "*La corrección*".



Quino, *Mafalda 5*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1985.

de? ¿Cuánta información falta? ¿En qué lugar del texto se pone? Y así con la mayor parte de las marcas.

En definitiva, el niño está de nuevo solo con su texto, al cual le faltan o le sobran cosas" —sin marcos referenciales concretos para rehacer o modificar su escrito— y el resultado suele ser una cadena de desaciertos y nuevamente la tentación de acortar cada vez más los escritos, con el consiguiente empobrecimiento general de la producción.

El monitoreo blando es producto del *enfoque activo.* Recordemos que en ese enfoque los modelos gramaticales o las tipologías de textos eran vistos como obstáculos para la creatividad, como aprendizajes "duros", incompatibles con la espontaneidad infantil y el placer lector.

Por otro camino, también en este enfoque la producción del niño ocupa un lugar desvinculado de la gramática y la normativa, que deberían darle instrumentos para autocorregirse, y de los textos y sus tipologías como lugar de búsqueda de formatos y tipos de discursos socialmente vigentes.

Además, tanto en la alternativa 1 como en la 2, es casi imposible que el maestro vuelva a revisar todos los trabajos sin que ello implique un ida y vuelta agotador y monótono para él y sus alumnos.

Y ¿qué decir de la escritura "prolija"?

No hay faltas de ortografía, sus frases están bien articuladas unas con otras; para cualquiera de los dos enfoques considerados hasta aquí el texto no presenta problemas, pero..., nuevamente la viñeta de Quino sintetiza magistralmente el caso (véase figura de pág. 156).

Mafalda es lúcida. Se da cuenta de que su discurso está lleno de lugares comunes, que no tiene originalidad, que repite frases de otros.

Quino es sutil. Nos hace ver que ese discurso es el producto de una escritura alienada originada en la escuela. También nos hace compartir la angustia de Mafalda cuando ve que ella ahora *piensa y oraliza* con frases hechas, no sólo las escribe para cumplir.

Corregir no es un producto terminal, es un proceso permanente

Un sencillo principio de base indica (¿claramente?) el camino a seguir:

"Se aprende a hablar, hablando; se aprende a escribir, escribiendo".

En primer lugar, una observación: así como ningún niño aprende a hablar con un solo intercambio comunicativo por mes, ningún niño podrá adquirir la lengua escrita con tres redacciones anuales.

La *cantidad* de producción es necesaria y la *variedad* también.

Muchos docentes, que se ocupan de que haya cantidad y variedad de escritos pero que a la vez quieren sortear las dificultades de los monitoreos descritos, proponen algunas alternativas, como a) la producción sobre un modelo o formato. Esto significa que, si se va a *describir*, el docente explica los tipos de descripción, propone esquemas, todos leen descripciones que ejemplifican los diferentes esquemas y finalmente los chicos eligen alguno de ellos para hacer su propia descripción.

b) Otra posibilidad es la ejercitación —previa o independiente del escrito— en estructuras sintácticas o selecciones de vocabulario que luego serán usadas en las redacciones.

Por ejemplo, siempre con la *descripción* como caso, pueden ejercitarse:

— construcciones comparativas ("El sol como un globo de fuego")
— agrupamientos de modificadores directos o indirectos

bello } SOL { del verano
quemante } SOL { del atardecer

— imágenes visuales, auditivas, etcétera.

Sin desautorizar esas prácticas, señalamos que, para el primer caso, hay que diferenciar muy cuidadosamente entre:

— la *reproducción* de *un* modelo propuesto por *un* adulto donde el peligro de estereotipia está siempre presente;

— la *contrastación* de las producciones de los niños, donde se ponen en juego sus esquemas sobre formato y modelo con las *producciones de afuera* y donde se instala un *espacio de intercambio* que permitiría evitar los peligros de la "narración tipo" o la "descripción de un objeto en movimiento tipo", por dar dos ejemplos (volveremos sobre la contrastación más adelante).

En cuanto a la gramática previa al texto (caso b), señala Cassany (1989):

> La memoria a corto plazo (MCP) es una de las memorias y capacidades que necesitamos para utilizar la lengua. Es el tipo de memoria que nos permite recordar, durante breves instantes, algunas informaciones que necesitamos al momento, mientras realizamos alguna actividad. Por ejemplo, en el caso de la lectura, es la memoria que nos recuerda los referentes del primer párrafo mientras leemos el tercero o el cuarto, el sujeto elíptico de una oración o el complemento directo antepuesto que concuerda con un verbo alejado. En la expresión escrita, por ejemplo, la MCP nos permite relacionar la idea que estamos escribiendo con otras que hemos escrito anteriormente o que queremos escribir después.
>
> Este tipo de memoria tiene una extensión muy limitada, los usuarios no pueden sobrecargarla con un excesivo número de informaciones porque entonces la MCP las pierde y se perjudica la actividad que se estaba realizando. Volviendo a la expresión escrita, en las primeras fases de composición del texto (generación de ideas, planificación, etcétera) el autor se ocupa de desarrollar el significado del escrito y la MCP se carga con las informaciones necesarias para realizar este trabajo: las ideas iniciales, la estructura que quiere darse al texto, los propósitos comunicativos, etcétera. Pero si el autor está muy preocupado por la corrección del texto y se exige a sí mismo que incluso las primeras versiones, las notas y los borradores inacabados deben ser correctos, la MCP tiene que recoger y mantener vivas las demás informaciones que necesita: las reglas gramaticales que le aseguran la corrección de los escritos. Y en estos casos es muy probable que la MCP esté sobrecargada y, en consecuencia, pierda algunas de las informaciones que contiene y que el texto final presente errores importantes.
>
> Según cuales sean las informaciones que se pierdan, los errores del texto final serán de uno u otro tipo. Si la pérdida afecta a las informaciones sobre la forma del escrito (la reglas de gramática), el texto presentará incorrecciones formales: faltas de ortografía, oraciones sin cohesión, referentes extraviados. Si las informaciones perdidas afectan al contenido (ideas, propósitos, estructura general) el texto presentará deficiencias de significado: estructuras pobres y locales, ideas subdesarrolladas, etcétera.

Por lo tanto, se propone posponer la corrección formal del texto hasta el final del proceso de composición. De esta forma, hay menos posibilidades de que la MCP se sobrecargue y pierda informaciones. Añade Cassany:

> [...] las principales víctimas de esta situación de sobrecarga de la MCP son sobre todo los niños y los escritores inexpertos o deficientes que todavía no han adquirido subconscientemente el código escrito y que, por lo tanto,

tienen que recurrir a reglas aprendidas para corregir sus deficiencias. En cambio, los adultos y los escritores experimentados tienen menos posibilidades de padecer una situación parecida, porque suelen haber adquirido el código y además han interiorizado muchas operaciones que los primeros realizan consciente y lentamente.

Para que tal interiorización sea posible, la escuela debe proveer espacios progresivos y diferenciados donde se retrabaje el texto que ya se ha compuesto. Veremos más adelante la propuesta.

Creemos haber sido exhaustivos en el examen de las prácticas docentes más representativas de los enfoques expuestos hasta aquí. En este caso, los resultados son aleatorios, porque pueden ser efectivos en algunos niños y en otros no.

Quedan sin exponer casos extremos de absoluta desatención de la escritura que no analizamos porque sencillamente los niños *no aprenden a escribir*, por lo menos no en la escuela. Queremos decir que, aun si señalamos ciertos defectos no deseados de ambos monitoreos, hay un trabajo sobre la escritura que se diferencia claramente de aquellos casos en que no hay trabajo escolar sobre la escritura.

PERO HAY OTRAS OPCIONES

A lo largo de nuestro trabajo con grupos docentes, hemos aprendido a valorar las propuestas de muchos que lograron buenos resultados en términos de la producción autónoma de sus alumnos.

Una mirada atenta a su práctica nos permitió identificar ciertas líneas de acción comunes entre ellos:

— fomentaban mucha lectura de materiales variados en permanente interacción con la escritura;

— reclamaban escritura propia diaria (no copia);

— diversificaban espacios para la producción espontánea y para el trabajo intensivo;

— alternaban producciones grupales e individuales;

— promovían discusiones sobre forma y contenido de las producciones.

Sobre la base de estas líneas de acción docente, es posible concebir un enfoque superador de los otros, y también estrategias de intervención comprometidas con el crecimiento lingüístico de los alumnos que conjuga la actividad del chico con espacios de reflexión.

El enfoque activo-reflexivo

Desde este enfoque consideramos que toda práctica lingüística, tanto en la producción como en la comprensión de mensajes, supone:

— una intención comunicativa (querer decir algo);

— un receptor (querer decir algo a alguien);

— recursos lingüísticos adecuados a la intención y a lo que se supone que conoce o que va a entender el receptor.

Un mayor dominio de los recursos lingüísticos aumenta la *eficacia comunicativa* del mensaje.

Estos recursos para hablar, entender, escribir y leer con eficacia comunicativa no crecen espontáneamente en los niños, sino que son el resultado de aprendizajes específicos en el contexto social. Así, los niños adquieren su lengua oral en el contexto social de su grupo de pertenencia primario (por ejemplo, la familia) y deben adquirir los recursos eficaces de la lectura y la escritura en el contexto social de la escuela.

Clave del enfoque activo-reflexivo: la observación del propio texto con la orientación del docente y los aportes del grupo de aprendizaje

Una buena pregunta en este punto sería: ¿por qué los chicos no pueden observar solos sus errores, si les damos primero una lista de "buenos ejemplos" y por otro lado indicadores de lo que deben evitar?

Un principio de respuesta sería: porque el lenguaje se emplea en dos tipo básicos de situaciones, de las cuales sólo parte de la primera corresponde al tipo de experiencias de lenguaje que los chicos pueden haber adquirido espontáneamente fuera de la escuela en los seis primeros años de sus vidas. La adquisición espontánea llega hasta cierto punto.

En efecto, el lenguaje oral se emplea en situaciones contextualizadas donde el sentido de lo que se dice es comprendido por el receptor porque reconoce las características de la situación total en el momento de la comunicación (o diálogo).

En términos generales, estas características son:

— mímicas y gestos del hablante;
— entonación;
— conocimiento del tema;
— discursos anteriores (lo que se dijo antes de lo que se está diciendo).

Esa situación total en el momento de la comunicación recibe el nombre de *contexto de la comunicación*, y decimos que en las comunicaciones contextualizadas los signos (palabras, frases) del mensaje se refieren directamente al contexto. Las comunicaciones contextualizadas típicas son las orales.

En la comunicación oral podemos decir:

"Traé eso", y se entiende porque señalamos algo preciso.

"¡Qué bonito!", con un tono que permite entender que estamos *desaprobando* algo, a pesar del significado léxico de "bonito".

En cambio, hay otras situaciones que llamamos descontextualizadas, en las cuales no hay apoyo de ningún elemento que no sea el mensaje mismo. No hay gestos ni señalamientos, ni tonos, ni demasiados sobreentendidos. Este es el caso típico de la comunicación escrita.

Por ejemplo, una información histórica escrita no podría decir (y ser eficaz al mismo tiempo): "Los hombres de la edad de bronce hacían *así* con sus instrumentos" (¿qué hacían?).

Una orden escrita en una esquela no puede decir (y ser eficaz): "Ponga *eso allá ya*" sino, por ejemplo, "Ponga *los libros en la biblioteca en el momento de recibir esta esquela*".

En este caso, *en el texto escrito* se establecen relaciones *signo-signo* en las cuales unas palabras despliegan y explican el sentido de las otras. No se puede sustituir una palabra por un gesto, como sucede en la comunicación oral, lo cual quiere decir que hay que emplear recursos

específicos de la escritura. Estos recursos no forman parte de ninguna experiencia espontánea; deben adquirirse a través de un necesario esfuerzo de reflexión.

Justamente, la observación del texto como reflexión lingüística guiada por el docente se propone:

— reconocer en las producciones orales y escritas de los alumnos y de otros emisores el empleo de los diferentes recursos,
— analizarlos y experimentarlos
— con el fin de mejorar la práctica lingüística tanto oral como escrita.

Replanteo metodológico: la competencia lingüística real del niño

Estas observaciones, en momentos en que los niños pasan por una etapa caracterizada por formas de pensamiento egocéntrico, no son fáciles en soledad. El niño que acaba de escribir algo es una unidad con su texto. Le cuesta mucho distanciarse para observarlo y criticarlo. Un camino sería pensar en estrategias alternativas (que reposan sobre la idea de presentar modelos externos al sujeto).

Nuestra propuesta metodológica toma como punto de partida las competencias lingüísticas y comunicativas para que el alumno las ponga de manifiesto en la resolución de problemas lingüísticos.

El objetivo de este trabajo sobre el lenguaje es llevar al sujeto hacia una reflexión metalingüística. Es decir, producir un distanciamiento con respecto al discurso que permita observarlo como un *objeto* externo. De allí que sea necesario implementar estrategias para facilitarle la observación.

En el estudio de la lengua es una distinción ya clásica la diferencia entre *lengua de uso* y *metalengua.* Por ejemplo, cuando decimos "tengo el *libro*" usamos la palabra "libro" para referirnos a un objeto, el libro, que existe afuera del lenguaje. Pero cuando decimos "*libro* tiene cinco letras", usamos la palabra y nos referimos a la palabra misma, de la cual decimos que tiene cinco letras.

En este caso usamos el lenguaje para hacer una observación sobre el lenguaje mismo. Este es el tipo de reflexiones que el maestro irá guiando. Tratará de que el grupo de aprendizaje:

— observe
— analice
— compare

el empleo de las palabras, frases y signos auxiliares en la construcción de los textos. Este enfoque supone un replanteo metodológico.

La competencia del niño

A diferencia de lo que postulan esas teorías del aprendizaje de corte conductista que consideran al niño una *tabula rasa*, es decir un sujeto que ingresa en la escuela primaria con un dominio parcial de la oralidad pero incapaz de reflexionar sobre la lengua que usa, creemos que el niño es un lingüista veterano. Compartimos las afirmaciones del profesor Evans en su libro *El lenguaje del preescolar*.

> El lingüista que se sienta tentado a postular una gramática en veinticuatro tomos debe recordar *que todos los niños desarrollan su gramática, que es más perfecta que cualquier construcción teórica, basándose en las pocas oraciones que llegan a oír en sus primeros años de vida, y que esa gramática les permite el análisis más económico del lenguaje sin exceder los límites de su capacidad intelectual incipiente.*

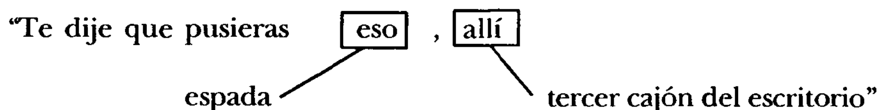
Ese conocimiento tácito que tienen los niños en virtud del cual pueden hablar y a su vez entender cuando se les habla en la variedad lingüística a la que pertenece su lengua materna recibe el nombre de competencia. Esto significa que no saben explicitar los principios (lingüísticos), pero los usan. Por lo tanto, todo niño es un usuario competente de la lengua. Veamos lo que un chico es capaz de hacer lingüísticamente:

- Puede entender y producir oraciones como:

"Poné la espada del augurio[3] dentro del tercer cajón del escritorio" (aunque nunca la haya escuchado o enunciado previamente, como creía el conductismo).

3. "Los Thundercats" (serie televisiva).

• Reconocer cuáles son las unidades que las forman y en qué grupos se analizan (siempre dentro de la variedad en la cual construye su gramática):



• Advertir algunos cambios de la estructura de superficie y proponer hipótesis acerca de cuáles son significativos y cuáles no lo son en una variedad que puede no coincidir con la estandarizada:

Veamos qué hace a este respecto Nicolás (tres años, 9 meses) ante los casos que le presentan los investigadores[4] según la consigna "vos me decís si está bien o mal" (y por qué está mal).[4]

Tomamos cuatro ejemplos:

Ejemplo	*Bien*	*Mal*	*Comentario*
1 — El gato come carne	X		
2 — El diario papá el lee		X	"Está media mamarracha"
3 — La comida nena come la		X	"No hay que parar cuando está hablando"
4 — El nene guarda su ropa la valija en		X	"No tiene que decir *en* cuando está hablando"

Nicolás parece categorizar los casos en Bien y Mal:

Mal: a — "media mamarracha" (desorden interno pero final posible)
b — "hay que seguir hablando" (final no posible, cosa que efectivamente sucede en español con el artículo y la preposición).

4. V. Curcio, L. Piñeyro, G. Villa. realizaron una Investigación para examen en la Universidad Museo Social Argentino, Cátedra de Psicología Cognitiva.

• Dijimos que el niño es un usuario corriente de la lengua en tanto puede manejar dos clases de informaciones y dos sistemas de principios:

información lingüística y principios de funcionamiento del sistema de la lengua (por ejemplo: sabe que el artículo va antes del sustantivo);	→	competencia lingüística
información social (análisis de la situación en que se emplea el lenguaje y qué forma es adecuada a esa situación. Por ejemplo, sabe que a la directora no corresponde decirle: "¡Oye tú, asqueroso mutante, prueba la espada láser!", pero que sí lo puede decir cuando juega).	→	competencia comunicativa o pragmática

Todo lo que apuntamos se refiere al dominio oral primario del niño, es decir a la contextualización del mensaje.

Lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros

Tomamos en cuenta ahora como dimensión del aprendizaje escolar la *zona de desarrollo próximo* propuesta y descrita por Vigotsky como la *distancia* entre el nivel real de desarrollo cognitivo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. En este segundo caso, la tarea de la escuela y el maestro estará centrada en aquellos problemas que los niños no puedan resolver por sí solos.

Pensamos entonces que el trabajo en el área de Lengua debe incorporarse a la historia lingüística del niño partiendo de su expresión, pero avanzar también en un plano de construcción. Si el niño, por ejemplo, puede reconocer "casa de esta piedra allí la" como una *no*

oración, es porque posee principios gramaticales implícitos; en consecuencia el trabajo escolar consistirá en permitir que los explicite. El maestro podrá proponerle actividades metalingüísticas —que no son otra cosa que miradas a la lengua como un objeto de reflexión, según vimos antes—, cosa que de hecho hacen los maestros del primer ciclo cuando plantean el reordenamiento de "oraciones locas", desordenadas, trastocadas, que los niños reorganizan. Proponemos que el segundo paso consista en explicitar por qué han elegido determinada alternativa de reordenamiento y no otra.

La gramática blanda

El niño puede llevar a cabo actividades metalingüísticas en determinadas condiciones, pero como éstas suponen un alejamiento de su producción lingüística que permite observarla, reflexionar y actuar sobre ella, no lo puede hacer por sí mismo, sino en forma grupal, interactuando con sus pares y su maestro. Es más: a partir de este intercambio conjunto, por medio del cual sistematiza experiencias lingüísticas, va internalizando formas de reflexión acerca del lenguaje, que luego constituirán su propia estrategia cognoscitiva.

> El niño aprende construyendo sobre la base de sus competencias y en interacción social. El maestro enseña interactuando con el grupo, guiando la reflexión metalingüística.

Recuperar esa fundamental dimensión sociolingüística implica además respetar la "variedad" sin falsos prejuicios que a veces nos impiden integrar las diferentes variedades de lengua materna que traen los niños al ingresar en la escuela. *Todo hablante tiene que apropiarse de la lengua estándar* y recuperar para ello su instrumento metalingüístico, es decir, la pregunta acerca de cómo se construye y el reconocimiento de los elementos de la situación en que se habla (participantes, lugar, información), así como de las dos clases de informaciones y sistemas de principios señalados anteriormente.

Acotemos que desde el balbuceo inicial hasta el ingreso en la escue-

la, es el niño quien toma las iniciativas con respecto al saber lingüístico.

Tal vez no se ha meditado suficientemente acerca de que cuando ingresa en la escuela se despoja al niño de la iniciativa en cuanto a la requisitoria metalingüística; quizá no se ha pensado suficientemente en la oportunidad de este despojamiento.

Concluimos diciendo, entonces, que hay dos modelos didácticos. Uno tiene como denominador común el considerar al hablante que ingresa en la escuela primaria como *tabula rasa* en materia lingüística. A este sujeto del aprendizaje se le revela un objeto —la lengua— por métodos que tienen bastante que ver con el estímulo y la respuesta. Así opera lo que se llama la enseñanza tradicional. Este esquema no ha cambiado demasiado a lo largo del tiempo.

Frente a esto, como puesta en claro de algunos principios ya muy incorporados a la lingüística, insistimos en considerar que el niño ingresa en la escuela con competencia comunicativa y lingüística. La escuela tiene que partir de allí, capitalizando y fortificando la estrategia de adquisición del niño que le ha permitido construir su lengua oral de interacción social.

Hemos visto —al analizar la cita de D. Evans— que el niño desarrolla la gramática (implícita), toma la iniciativa en cuanto a indagar sobre la lengua, puede resolver solo cuestiones que tienen que ver con el reconocimiento y la producción de oraciones, el orden de los elementos dentro de la oración, la significatividad de algunos cambios en la estructura de superficie, por citar sólo algunas competencias.

Dijimos también que la escuela y el maestro tendrían que abordar/operar sobre las cuestiones que los niños no pueden solucionar por sí mismos. Ahora bien, cabría preguntarse si el maestro está preparado para facilitar la comprensión/adquisición de los parámetros particulares y orientar la reflexión metalingüística con el fin de que el niño adquiera dichos parámetros. En ese sentido, veamos lo que dice N. Chomsky respecto de lo que él llama "gramática pedagógica".

> Una buena gramática pedagógica o una gramática tradicional común contendrá poco respecto a las propiedades generales de la lengua. Dirigidas al lector inteligente, tales gramáticas no proporcionan un análisis de las cualidades de inteligencia que el lector utiliza frente a la información pre-

sentada. Las gramáticas discuten las irregularidades, más no los principios más profundos de la gramática universal. Estas condiciones muy generales sobre la forma del lenguaje constituyen parte de la inteligencia del que aprende una lengua; forman parte del esquematismo que se utiliza para adquirir la lengua y por lo tanto no necesita recibir atención particular en nuestras vidas normales.

Sabemos que en la mayoría de los casos los estudios de gramática que el maestro ha realizado a lo largo de su formación (de primero a tercer año del Ciclo Básico) derivan de las teorías de la actualmente llamada lingüística "dura" o "pura", que consiste en la enumeración, muestreo y/o análisis de teorías sobre sintaxis, morfología, semántica, fonología, teoría del texto, pragmática, etcétera.

En otros casos, su formación se ha limitado a una ejercitación no reflexiva basada en las características morfosintácticas y fonológicas del sistema.

Estos abordajes se han mostrado ineficaces a la hora de transferirlos al aula, porque como el maestro no puede reconocer la competencia lingüística del hablante-alumno, opera sobre un universo discursivo que no es significativo para él y que sólo se ajusta o debería ajustarse a lo que pretende una teoría determinada.

Si convenimos en que las experiencias vividas en los momentos de su formación se transfieren al aula, el maestro cuya competencia ha sido ignorada ignora a su vez la del alumno, y lo considera una *tabula rasa*.

En efecto, debemos pensar que los abordajes duros, también instalados en la escuela primaria, se han limitado a presentar al niño esta gramática como algo independiente de su habla cotidiana, ignorando su condición de hablante competente (véase figura de pág. 170).

Veamos lo que dice Evans (ob. cit.) al respecto cuando postula la enseñanza gramatical en el ciclo inicial (págs. 98-99):

La postergación de la enseñanza de la gramática hasta el aprendizaje de la lectoescritura *obedece seguramente a que se la haya identificado durante tantos años con el análisis sintáctico* en el que hay que subrayar el sujeto con un color y el predicado con otro, y otras técnicas más o menos decorativas. Las gramáticas tradicionales se ocupaban fundamentalmente del lenguaje escrito; las oraciones que se analizaban eran siempre escritas: nunca se le mostraba una lámina al niño, se le pedía que la describiera y se analizaban sus ora-

> sentada. Las gramáticas discuten las irregularidades, más no los principios más profundos de la gramática universal. Estas condiciones muy generales sobre la forma del lenguaje constituyen parte de la inteligencia del que aprende una lengua; forman parte del esquematismo que se utiliza para adquirir la lengua y por lo tanto no necesita recibir atención particular en nuestras vidas normales.

Sabemos que en la mayoría de los casos los estudios de gramática que el maestro ha realizado a lo largo de su formación (de primero a tercer año del Ciclo Básico) derivan de las teorías de la actualmente llamada lingüística "dura" o "pura", que consiste en la enumeración, muestreo y/o análisis de teorías sobre sintaxis, morfología, semántica, fonología, teoría del texto, pragmática, etcétera.

En otros casos, su formación se ha limitado a una ejercitación no reflexiva basada en las características morfosintácticas y fonológicas del sistema.

Estos abordajes se han mostrado ineficaces a la hora de transferirlos al aula, porque como el maestro no puede reconocer la competencia lingüística del hablante-alumno, opera sobre un universo discursivo que no es significativo para él y que sólo se ajusta o debería ajustarse a lo que pretende una teoría determinada.

Si convenimos en que las experiencias vividas en los momentos de su formación se transfieren al aula, el maestro cuya competencia ha sido ignorada ignora a su vez la del alumno, y lo considera una *tabula rasa.*

En efecto, debemos pensar que los abordajes duros, también instalados en la escuela primaria, se han limitado a presentar al niño esta gramática como algo independiente de su habla cotidiana, ignorando su condición de hablante competente (véase figura de pág. 170).

Veamos lo que dice Evans (ob. cit.) al respecto cuando postula la enseñanza gramatical en el ciclo inicial (págs. 98-99):

> La postergación de la enseñanza de la gramática hasta el aprendizaje de la lectoescritura *obedece seguramente a que se la haya identificado durante tantos años con el análisis sintáctico* en el que hay que subrayar el sujeto con un color y el predicado con otro, y otras técnicas más o menos decorativas. Las gramáticas tradicionales se ocupaban fundamentalmente del lenguaje escrito; las oraciones que se analizaban eran siempre escritas: nunca se le mostraba una lámina al niño, se le pedía que la describiera y se analizaban sus ora-

¡Para no olvidar!

Las partes de la oración son el sujeto y el predicado.

• Leemos las oraciones e indicamos los sujetos y los predicados

[Las lombrices desaniman a los aventureros]

[El centro de la Tierra ayuda a los viajeros]

• Escribimos sobre la línea punteada el núcleo o la palabra más importante dentro del sujeto y dentro del predicado:

S P

[Las...a los aventureros]

Nucleo Nucleo

S P

[El............de la Tierra.........a los viajeros]

Nucleo Nucleo

Recordamos

• que la palabra más importante dentro del sujeto la llamamos núcleo y es un sustantivo;
• que la palabra más importante o núcleo del predicado es un verbo.
• que una oración que se divide en sujeto y predicado es bimembre.

ciones orales, sino que se circunscribía a extraer oraciones de los textos (y de éstas solamente las que caían en los moldes sin que sobrara nada). Recordemos compasivamente a aquellos maestros que aún hoy dan sus clases de lenguaje con pánico de que algún alumno ose salirse del ejemplo y pregunte: "Pero si yo digo tal cosa, ¿cómo lo analizo?."

A propósito de esta afirmación de Evans, recordamos que en cursos de formación o capacitación docente más de una vez nos ha ocurrido que los maestros nos pidieran ayuda frente a enunciados de sus alumnos que osan salirse de los ejemplos dados. La pregunta espontánea de los chicos —"¿Cómo lo analizo?"— nos llega en la versión angustiada del maestro que no puede proponer esos enunciados al grupo de alumnos como un objeto de discusión o reflexión, porque no ha sido formado en el modelo de la reflexión sobre los hechos de la lengua.

Por lo tanto, cada vez que el maestro desconoce la competencia lingüística de los alumnos desvirtúa la dirección que debe seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se produce en el niño un fenómeno de disociación de objetos. Por un lado, la lengua que le sirve para interactuar y comunicarse, y por otro lado, la Lengua categorizada, subdividida, que le ofrece la escuela como sistema organizado. El niño difícilmente logra reconocer en estos aprendizajes a su propia lengua. De allí que sea posible encontrar textos que se proponen a los niños para que ellos analicen estructuras de sujeto y predicado postulados desde la legitimidad lingüística (oraciones bien formadas), aunque violen principios semánticos.

Una suerte de circularidad rige estos mecanismos escolares: el maestro, como ya señalamos, aprendió a su vez la gramática de esa manera y fue formado exclusivamente desde esta teoría de objetos disociados.

Creemos que la disociación de objetos puede evitarse y para ello proponemos un camino diferente; pretendemos que el maestro reconstruya teóricamente su competencia lingüística del sistema y del discurso a partir de experiencias del lenguaje.

Esto no significa que el docente reitere el estudio de la gramática tal como la vio de primero a tercer año de su formación secundaria, sino más bien que tome conciencia de cómo los principios gramaticales son internalizados por todo hablante nativo independientemente de sus estudios formales de gramática. En talleres, cursos o ateneos,

el docente (o estudiante de magisterio) debería ser enfrentado a propuestas de observación crítica de las formas discursivas y sus mecanismos de producción que garantizan una mirada nueva sobre la lengua. Exponemos a continuación una metodología que tiene como objetivo comprobar la competencia lingüística del hablante y a la que llamaremos:

Metodología de la descentración

En este caso, "descentración" es un concepto instrumental que supone el trabajo con textos desviados e inclusive agramaticales que, en la medida en que son reconocidos por quien los lee o escucha como tales, permiten *que se aprecien las matrices lingüísticas adquiridas por cualquier hablante nativo aun antes de su ingreso en la escuela*.

Así, pues, la reflexión del docente podría orientarse desde textos especialmente concebidos para tal fin, como por ejemplo oraciones que se confrontan para determinar grados de gramaticalidad, o bien desde textos que han hecho del uso del lenguaje un trabajo de exploración y explotación: así ocurre con algunos textos literarios que pueden llevar naturalmente al hablante nativo hacia la reflexión, sea emisor o receptor.

A través de lo que llamamos "metodología de la descentración", el docente enfrenta el desafío de resolver la lectura y comprensión de textos desviados o transgresivos provenientes de fuentes literarias, populares, contemporáneas o tradicionales, pensados para receptores adultos o niños.

Recordemos que aquí "transgresivo" es el texto que viola condiciones de construcción (sintácticas, semánticas, morfológicas, etc.), en el plano de lo estrictamente lingüístico y no en el orden de los valores o las temáticas.

La indagación a través de textos transgresivos tiene los siguientes objetivos:

En primer lugar, se trata de que el lector, a partir de una perplejidad inicial frente al texto transgresivo, anormativo o agramatical (¿qué es esto?, ¿cómo se entiende esto?), recupere para los hechos del

lenguaje una mirada infantil, nueva, sin prejuicios, casi extranjera... Nos referimos a la idea de recuperar la visión de la lengua como problema para resolver, como objeto del cual hay que apropiarse. Ahora bien, apropiarse de un texto supone, en principio, comprenderlo.

En segundo lugar, pese a que los textos se desvían con respecto a lo bien formado o lo gramatical, podemos apreciar que todo hablante nativo de la lengua en que estos textos están formulados tiene algo que decir de ellos.

El hablante pone en juego el sistema de principios y parámetros formadores que constituyen su propia competencia lingüística para poder resolver estos textos, es decir, comprenderlos.

Así, ante el texto desviado, el hablante-lector *propone hipótesis* y *encara estrategias resolutivas*: por ejemplo, aventura sentidos, piensa en analogías, parafrasea, replantea los mecanismos léxicos y sintácticos.

Este es el objetivo de la metodología de la descentración: que el hablante tenga conciencia de que está poniendo en juego su competencia lingüística.

Veámoslo con dos ejemplos de Julio Cortázar. Nos parece oportuno señalar que este mecanismo de la descentración también es utilizado por los chistes, los refranes, los juegos de palabras, que abundan en el acervo regional.

Por escrito gallina una

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué. (Cortázar, 1973.)

La inmiscusión terrupta

Como no le melga nada que la contradigan, la señora Fifa se acerca a la Tota y ahí momás le flamenca la cara de un rotundo mofo. Pero la Tota no es inane y de vuelta le arremulga tal acario en pleno tripolio que se lo ladea hasta el copo.

—¡Asquerosa! —brama la señora Fifa tratando de sonsonarse el ayelmado tripolio que ademenos es de satén rosa. Revoleando una mazoca más bien prolapsa, contracarga a la crímea y consigue malivolarle un suño a la Tota

que se desporrona en diagonía y por un momento horadra el raire con sus abroncojantes bocinomias. Por segunda vez se le arrumba un mofo sin merma a flamencarle las mecochas, pero nadie le ha desmunido el encuadre a la Tota sin tener que alanchufarse su contragofia, y así pasa que la señora Fifa contrae una plica de miercolamas a media resma y cuatro peticuras de esas que no te dan tiempo al vocifugio, y en eso están arremulgándose de ida y de vuelta cuando se ve precivenir al doctor Feta que se inmoluye inclótumo entre las gladiofantas.

—¡Payahás, payahás! —crona el elegantiorum, sujetirando de las desmecrenzas empebufantes. No ha terminado de halar cuando ya lo están manucrujiendo el fano, las colotas, el rijo enjuto y las nalcunias, mofo que arriba y suño al medio y dos miercolamas que para qué.

—¿Te das cuenta? —se interruje la señora Fifa.

—¡El muy cornaputo! —vociflama la Tota.

Y ahí nomás se recompalmean y fraternulian como si no se hubieran estado polichantando más de cuatro cafotos en plena teteamancia; son así las tofifas y las fitofas, mejor es no terruptarlas porque te desmunen el perciglotio y se quedan tan plopas. (Cortázar, 1968.)

Estos son textos, textos literarios que presentan determinadas peculiaridades en el uso de la lengua. Al descubrirlas advertimos que extreman la exploración del lenguaje, puesto que permiten reconstruir principios y parámetros de la gramática a través de la transgresión graduada y voluntaria que afecta sólo a ciertos niveles del sistema, y por lo tanto permite detectar los niveles mismos y los principios organizadores de cada uno de ellos. Observemos que la transgresión graduada significa que se afecta un nivel por vez para que los otros niveles conservados permitan la reconstrucción del texto. Vemos que en el texto 1 de Cortázar, la transgresión se limita al nivel sintáctico. En el texto 2, en cambio, el juego opera sobre los niveles léxico y morfológico.

Analicemos en profundidad el texto 1. Dijimos que, en este caso, la transgresión se limita al nivel sintáctico; por lo tanto, el título "Por escrito gallina una" puede ser ordenado por cualquier hablante del español así: "Una gallina por escrito" o así: "Escrito por una gallina".

Frente a este texto, el hablante nativo y el gramático utilizarían diferentes estrategias de reconstrucción, según las competencias puestas en juego.

A través del acto de ordenar, el hablante pone en evidencia su capacidad de operar con las reglas de transformación sintáctica, los principios de orden de palabras; la secuencia de palabras, el sentido.

Muestra que lo puede hacer, aun si no hay ninguna reflexión teórica al respecto. Es más: diríamos que la reflexión teórica no es condición necesaria para resolver el texto; más bien es posterior y lo ideal sería que apareciera como resultado de la primera operación: ¿cómo hice para llegar a esto? ¿Por qué, a pesar de todo, puedo comprender?

Por su parte, el gramático empleará los términos técnicos; secuencia de constituyentes inmediatos, sintagma, construcción verboidal, participio, etcétera.

Sin embargo, también para el gramático el informante natural es el hablante nativo, por lo tanto, ninguna propuesta teórica válida del gramático puede dejar de lado o no tomar en cuenta la intuición lingüística del hablante nativo de una lengua.

Lo importante es que los dos llegan al mismo resultado en cuanto al orden, es decir, los dos emplean los mismos principios y parámetros.

Avancemos un poco más con la secuencia:

> "Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde."

Puede ser reordenada sin demasiado esfuerzo por un lector nativo de la siguiente manera:

> "Era un cohete aparentemente inofensivo lanzado por los americanos desde Cabo Cañaveral."

El hablante nativo ha puesto en juego una serie de competencias de las cuales las más evidentes son:

- reconocer la unidad sintáctica frase,
- reconocer en la mayúscula la categoría de nombre propio,
- reconocer núcleos y modificadores,
- reconocer partículas de conexión, etcétera.

El texto 2 conserva la estructura oracional del español, pero presenta palabras inventadas por el autor. Sin embargo, si se lo lee atentamente se puede encontrar su sentido global. Un abordaje interesante consiste en reconstruir el texto en lengua corriente (traducirlo), respetando fielmente la estructura de la frase del texto original (sin cambiar ni las preposiciones ni el género de los sustantivos, aun de los desviados).

Transcribimos algunas alternativas de traducción de este texto que permiten advertir la riqueza de reflexión que sugiere este tipo de propuesta:

La inmiscusión terrupta
(La discusión interrumpida o inmiscuida/La mediación frustrada)
Como no le *melga* (gusta/agrada) nada que la contradiga la señora Fifa...
y ahí nomás le *flamenca* (da vuelta/tuerce/desvía/rompe/arranca, etc.) la cara de un rotundo *mofo* (moquete/bife/bofetón/sopapo, etc.). Pero la Tota no es *inane* (palabra existente pero posiblemente desconocida que puede ser interpretada por el lector como: vana/inútil/tonta/idiota/tarada/lerda/gila/otaria, etc.) y de vuelta le *arremulga* (da/encaja/sacude/propina/enchufa/planta, etc.) tal *acario* (bollo/golpe/tortazo/zurdazo, etc.) en pleno *tripolio* (tocado/turbante/gorro/sombrero, etc.) que se lo ladea hasta el *copo* (jopo/cuello/cogote/ojo, etc.).
— ¡Asquerosa! —...tratando de *sonsonarse* (acomodarse/enderezarse/arreglarse, etc.) el *ayelmado tripolio* (ajustado, apretado, encasquetado tocado) que *ademenos* (además) es de satén rosa. Revoleando una *mazoca* (bolsa/cartera, etc.) más bien *prolapsa* (pesada/deteriorada/deformada/desflecada) contracarga a la *crimea* (adversaria/enemiga/contendiente/contrincante) y consigue *malivolarle* (revolearle/darle/encajarle/plantarle/sacudirle/propinarle) un *suño* (puñetazo/golpe/empujón, etc.) a la Tota que se *desporrona* (desparrama/desmorona/cae, etc.) en *diagonía* (diagonal/agonía/trance) y por un momento *horadra* (horada/taladra/perfora) el raire (aire/espacio enrarecido) con sus *abroncojantes bocinomias* (vociferaciones rabiosas y acongojadas/exclamaciones embroncadas)... se le *arruma* (arrima/viene) un *mofo* (moquete/bife/bofetón/sopapo) sin *merma* a (sin temor de) *flamencarle* (darle vuelta/torcerle/desviarle/arrancarle/romperle, etc.) las *mecochas* (mejillas/mechas) pero nadie se le ha *desmunido* (desarmado/desmantelado/desestructurado/desaprovisionado, etc.) el encuadre a la Tota... *alanchufarse* (aguantarse/bancarse) su *contragofia* (contraataque/contragolpe/réplica/respuesta)... contrae una *plica* (sarta/ristra/lista/cantidad) de *miercolamas* (maldiciones/insultos) *a media resma* (a media voz/a media máquina) y cuatro *peticuras* (imprecaciones/puteadas) de esas que... al *vocifugio* (pataleo/parate/respiro), y en eso están *arremulgándose* (dándose/encajándose/sacudiéndose) de ida y de vuelta cuando se ve

precivenir (venir precipitadamente) al Doctor Feta que se *inmoluye inclótumo* (inmiscuye inconsciente/inmola inocente) entre las *gladiofantas* (enormes gladiadoras/elefantas gladiadoras).

—¡*Payahás, payahás*! (haya paz) —*crona* (trona/grita) el *elegantiorum* (elegante/refinado/exquisito) *sujetirando* (separando/sujetando y tirando) de las *desmecrenzas* (desmelenadas/desgreñadas/destrenzadas) *empebufantes* (bufadoras/que bufan). No ha terminado de *halar* (hispanismo: tirar/jalar/sujetar) cuando ya le están *manocrujiendo* (manoteando/estrujando/haciendo crujir) el *fano* (falo/saco/traje) las *colotas* (pelotas/solapas/mangas), el *rijo* (pelo/rizo/naso/rostro) *enjuto* (palabra existente pero no usual: rígido/duro/enrulado/engominado) y las *nalcunias* (nalgas/mejillas/orejas), *mofo* (sopapo) que arriba y *suño* (puñetazo) al medio y dos *miercolamas* (maldiciones/insultos) que para qué.

—¿Te das cuenta? —*sinterruge* (se interroga rugiendo) la señora Fifa.

—¡El muy *cornaputo* (hijo de puta/cornudo/estúpido/boludo, etc.) *vociflama* (vocifera enardecida) la Tota y ahí nomás se *recompalmean* y *fraternulian* (reconfortan y fraternizan/palmean reconfortándose/reconcilian) como si no se hubieran estado *polichantando* (encajando reiteradamente) más de cuatro *cafotos* (tortazos) en plena *tetamancia* (pechuga/jeta/cara); son así las *tofifas y las fitofas* (las chiruzas y las mersas/las chismosas y las conventilleras/las gronchas y las chusmas), mejor es no *terruptarlas* (interrumpirlas) porque te *desmunen* el *perciglotio* (desarman el físico/destrozan el aspecto/desmantelan el empilche) y se quedan tan *plopas* (panchas/tranquilas).

Sabemos que los mecanismos de la transgresión son además recursos que explota la literatura oral y escrita destinada a los niños. Por lo tanto, el niño llevaría a cabo procesos semejantes tanto en la adquisición de la lengua de uso como en la adquisición de otras variedades lingüísticas.

En el caso de la Argentina podemos citar algunos textos de María Elena Walsh, Elsa Bornemann o Laura Devetach, por mencionar sólo algunos nombres, que son ejemplo de la distorsión o transgresión señalada.

Veamos dos ejemplos:

La Calle del Gato que Pesca

Peligroso es
andar por la Ca
la Calle del Ga,
del Gato que Pes,
que Pesca y después
se esconde y esca-
pa pa pa pa.

¿Lo ves o no lo ves
al Gato que Pes?
allí, allí
sentado en su ventaní.

A la gente que
pasa distraí
el gato bandí
con caña y anzué
les pesca el sombré,

sombrero y el mo-
ño ño ño ño.

Pues el Gato así
pescó mil galé.
turbantes, bone-
tes y capelí
de gente que pa
bajo su venta-
na na na na.

Poquito a poquí
debajo de su cu-
cha ya tiene u-
una sombrererí
mientras se resfrí
la gente y se empa-
pa pa pa pa.

El Gato Francés
con tanto sombré,
nadie sabe qué
que hace después,
y el asunto es
es que se disfra-
za za za za.

María Elena Walsh

Acotemos que este sutil juego de anticipación de lecturas se propone igualmente al lector en el prólogo de la Parte I del *Quijote.* Cervantes no era un lingüista profesional, sino un hablante muy competente que supo como pocos jugar no sólo con las convenciones técnicas de la narración sino también con el lenguaje.

Transcribimos, para solaz del lector, parte del poema prólogo al que aludíamos de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (parte I):

Del donoso poeta entreverado, a Sancho Panza y Rocinante

Soy Sancho Panza, escude-
del manchego don Quijo-;
puse pies en polvoro-,
por vivir a lo discre-;
que el tácito Villadie-
toda su razón de esta-
cifró en una retira-
según siente Celesti-
libro, en mi opinión diví-,
si encubriera más lo huma-.

A Rocinante

Soy Rocinante el famo-
bisnieto del gran Babie-;
por pecados de flaque-
fui a poder de un tal Quijó-.
Parejas corrí a lo flo-;
mas por uña de caba-
no se me escapó ceba-
que esto saqué a Lazari-
cuando para hurtar el vi-
al ciego, le di la pa-.

Miguel de Cervantes Saavedra

Laura Devetach opera con el mecanismo de la oración incompleta, capaz de sugerir múltiples lecturas:

Una caja llena de

Yo iba con esta caja llena de. Y
por un caminito me encontré con.

Abrí mi caja y le ofrecí mis.
Y me dijo:
—¡Qué lindo! ¡Qué fantástico!
¿Puedo?
Yo le dije que sí. Y por el
caminito se fue feliz, llevándose
mis en su.
Y aquí está mi caja, que quedó
vacía.
Por favor, pónganle algo
porque tengo que ir por un
caminito con mi caja llena de.

Laura Devetach, 1984

Cuando se invita a los niños a reponer lo que falta, sin vacilar proponen sustantivos aun cuando no manejen esta denominación. Dicen "caramelos, un amigo, el conejo, golosinas, bolsillo", etc., pero no dicen "lindo, después, cómodamente, ufa".

Cuentos sin ton pero con son

Bajo un calpo de ligubias
un crosepo se trimaba
y —mientras— con siete mubias,
don Blopa se remalaba.

Tanto y tanto se trimó
tal crosepo enjalefado,
que don Blopa lo irimó,
creyéndolo oxipitado.

Moraleja: "Quien se trime
bajo un calpo de ligubias,
las consecuencias estime
y no confíe en las mubias."

(Tal vez no entiendas lo loco
de este idioma ni con lupa...
El caso es que yo tampoco
pero a mí no me preocupa...)

Como no existe el crosepo
y don Blopa es un invento...
¡te confieso que no sepo
por qué te conté este cuento!)

Elsa Bornemann, 1983

¿No es ésta una "versión infantil" —no paródica, por cierto— de *La inmiscusión terrupta*? Sería interesante ver si los niños hacen una interpretación global del texto que permitiría comprobar no sólo la competencia lingüística sino también la discursiva en términos de conocimiento de narración, descripción, fábula o reproducción del juego.

Estos textos permiten explicitar hasta qué punto la cultura de un grupo social exige del hablante —niño, adolescente o adulto— un constante ejercicio de puesta en práctica de sus conocimientos implícitos del sistema de la lengua.

En el caso de estos ejemplos precisos, el niño parece capaz de salvar obstáculos lingüísticos tan sofisticados como la licencia poética, la figura retórica, el juego de palabras, el doble sentido, la gratuidad y la sonoridad de la lengua...

Sugerimos tener en cuenta también la tira cómica, que utiliza habitualmente los juegos lingüísticos y a veces los extrema. Consideremos, por ejemplo, la historieta de Los Pitufos en donde el contexto y la variante morfológica son los datos con los que cuenta el lector para llegar al significado.

Si analizamos cualquiera de las historietas que los tiene como protagonistas, comprobamos que la palabra portadora de la raíz PITUF es la más contextuada, sin importar la categoría gramatical a la que pertenece.

Ejemplo 1: "Tres gramos de tierra de siena, 1 pizca de sal y 2 *pitufas* (sustantivo femenino plural = PIZCAS) de pimienta".

Ejemplo 2: "Vamos a *pitufar* (infinitivo = JUGAR) a la escondida en el bosque".

"¡Eso sí que es una *pitufa* (adjetivo femenino singular = BUENA) idea!"

Es evidente que en el Ejemplo 1 el contexto y el morfema gramatical (femenino plural) y en el Ejemplo 2 el contexto y el morfema de infinitivo y de femenino singular son la apoyatura para la traducción de la palabra clave.

Otro ejemplo: "Todo es *pitufamente* (adverbio de modo = sumamente/extremadamente) apasionante".

De nuevo, el contexto y el morfema indicador de adverbio permiten la reconstrucción del texto.

También se juega con los nombres propios. Por ejemplo, una tira se llama *Romeo y Pitufita*. Vemos que se contextualiza a partir de la preservación del primer nombre de la célebre pareja literaria.

Otra forma de contextuar es recurrir a frases como las que acompañan al deshojamiento de la margarita: "me quiere, mucho, poquito, *pitufa* (adverbio de cantidad o negación = NADA)".

En otros casos el dibujo y los signos icónicos operan como contextualizadores: (dibujo, cuadro historieta).

El docente podrá apreciar, a partir del análisis de los elementos de estas experiencias comunicativas ofrecidas a los alumnos, las siguientes cuestiones:

1. La capacidad lingüística de un niño —aun si él no puede explicitarla— plantea interrogantes y no puede ser subestimada.

2. Esta capacidad no es explicada por la Gramática en sus versiones escolares conocidas.

3. El planteo de conflictos es, sin embargo, el motor permanente de crecimiento lingüístico del niño.

4. Se hace imperioso un replanteo de la Didáctica de la Lengua que no ignore la capacidad lingüística del niño ni el peso que tiene el

conflicto real planteado en una situación comunicativa y problemática concreta en el aprendizaje de una Lengua.

Los conocimientos puntuales del docente en el momento actual

¿Qué deberá saber un docente para poder orientar la observación metalingüística de sus alumnos a partir del encuadre metodológico que le ofrece la descentración?

En primer lugar, deberá conocer los componentes del sistema de la lengua con el fin de focalizar debidamente la atención de los alumnos sobre problemas definidos y diseñar experimentaciones adecuadas.

Apoyándonos en Van Dijk (1983), desarrollamos los siguientes conceptos:

Noción de gramática

Una *gramática* es un sistema de reglas, clases de unidades y definiciones que se proponen describir una lengua de manera ordenada, jerárquica y clara.

La gramática es una abstracción. Cada individuo, grupo o comunidad lingüística social o geográfica empleará la misma lengua, pero diferenciándola según el lugar, el grupo social y el contexto comunicativo. En cambio, una gramática de una lengua dada intenta reconstruir el sistema lingüístico de esa lengua haciendo abstracción de esas diferencias geográficas, sociales o individuales. Así se puede hablar de una gramática del español, del inglés, del francés...

Por ejemplo, una gramática del español no toma en cuenta las diferencias específicas en léxico, construcción de las frases o articulación de los sonidos de todos los dialectos del español (rioplatense, canario, sevillano, etcétera). Necesariamente generaliza.

Esto no quiere decir que las diferencias no deban ser descritas, pero tal descripción corresponde a la *Sociolingüística.*

Una gramática explica, sobre todo, el sistema de reglas o normas que forma la base de la producción y la comprensión de una lengua determinada.

Estas reglas y normas se ordenan en diferentes niveles de descripción según Van Dijk (1983):

En primer lugar, una enunciación lingüística se puede caracterizar en un nivel puramente físico como una serie de ondas sonoras, o bien fisiológicamente, como una serie de movimientos de los órganos fonadores y auditivos, que provocan, o bien tienen como consecuencia las manifestaciones físicas del habla. Tales investigaciones son el objeto de la *fonética*, una ciencia que tiene una ligazón más bien débil con la lingüística, es decir, con la gramática.

La gramática se ocupa en niveles de enunciados que tienen un cierto carácter abstracto y convencional a la vez. Esto significa que la mayoría de los hablantes conocen las reglas que caracterizan estos niveles y, mientras hablan, suponen que el otro hablante conoce (casi) las mismas normas y que, por lo tanto, sabrá actuar en consecuencia mediante, por ejemplo, la contestación a una pregunta. Así, la *fonología* estudia el nivel de las formas del sonido en una gramática. Su tarea consiste, por ejemplo, en describir qué características distintivas diferencian una /a/ de una /e/, cómo estas formas de sonido (fonemas) pueden unirse entre sí para formar combinaciones y las variaciones que por ello pueden experimentar.

La *morfología* es la parte de la gramática que se ocupa de las formas de las palabras (morfemas). Los morfemas son las unidades significativas más pequeñas de un sistema lingüístico; por ello constituyen la base de todos los demás niveles de descripción, a saber, de las funciones gramaticales (sintaxis) y los significados (semántica).

Así como las formas de los sonidos pueden enlazarse (linealmente) hasta crear formas de palabras, también las formas de las palabras pueden ligarse formando unidades mayores. Una unidad fundamental que crean es la oración. Por regla general, en la gramática se describen los enunciados exactamente desde esta perspectiva: se describe la estructura de las oraciones. La *sintaxis* (teoría de la construcción de la oración) indica qué combinaciones de palabras forman oraciones inteligibles de una lengua y cuáles no lo hacen. Esto tiene lugar a través de las categorías de orden y reglas (sintácticas). Las posibilidades de combinación de las palabras en una oración vienen determinadas por las posibilidades de combinación de las categorías a las que pertenecen las palabras o grupos de palabras. De esta manera y por regla general le puede seguir un sustantivo a un artículo como *el hombre*, pero también un adjetivo como en el caso de *el pequeño hombre*, y también un adverbio: *el muy pequeño hombre*, siempre que los tres grupos de palabras aplicados al artículo pertenezcan a la misma categoría, a saber, a la de una "frase nominal". Cuando la categoría de palabras de este grupo es conocida, también se puede indicar la categoría siguiente en el mismo nivel, tal y como lo conocemos aproximadamente de la articulación clásica de la oración. Sin embargo, una gramática analiza con categorías y reglas explícitas, es decir: se sabe perfectamente bajo qué condiciones unas formas de pala-

bras/palabras y grupos de palabras determinados corresponden a una categoría y según qué reglas unas categorías pueden combinarse con otras.

Finalmente la *semántica* aporta una descripción en el nivel de los significados de palabras/grupo de palabras y del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase. En un diccionario o en una enciclopedia de una lengua determinada se especifican los significados generales y convencionales de las palabras. En esta descripción de significados convencionales se intenta emplear clasificaciones. Una posible clasificación del significado de, por ejemplo, "andar", "correr", "viajar", "trasladarse", etcétera, es el Movimiento. La clasificación de "hombre", "piloto", "chica", "héroe", etc., será Humano. Algunas palabras como por ejemplo "el" no pueden derivar su significado de un concepto general, sino que sólo poseen una función en las relaciones de significado de un grupo de palabras o una oración, o bien determinada función pragmática.

Los enunciados lingüísticos "tienen" un determinado significado en tanto que, debido a un acuerdo (convención), los hablantes de una comunidad lingüística les asignan un significado. También en este punto, las diferencias individuales, sociales y situacionales deben de desempeñar un papel importante, pero de momento prescindimos de ellas. También las estructuras y los procesos psíquicos concretos al "asignar" significados a enunciados lingüísticos, tanto en la "expresión" como en la "comprensión" quedan afuera del ámbito de la gramática. Desde un punto de vista abstracto, la semántica describe, pues, todos los posibles "conceptos de 'significado' " (estructuras conceptuales) que se pueden expresar mediante oraciones. Hasta aquí y para simplificar diremos que la gramática resulta ser un sistema de reglas que une las formas de sonido (a través de formas de oraciones) con los significados.

También sería necesario que se identificaran *problemas básicos del nivel pragmático.*

Nuevamente Van Dijk aporta conceptos de base; señala que las realizaciones lingüísticas tienen la misión de contribuir a la comunicación y a la interacción social.

La *pragmática* como ciencia se dedica al análisis de los actos de habla y, más en general, al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación.[5]

Mientras que la sintaxis especifica en qué condiciones y según cuáles reglas los enunciados están "bien formados" y la semántica indica las condi-

5. Llamamos *enunciado* al objeto expresado en el mensaje, y denominamos a las interacciones sociales *actos de habla.*

ciones para que los enunciados sean "interpretables" (tanto en lo relativo al significado como a la referencia), a la pragmática se le adjudica la tarea de ocuparse de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables *(acceptable)*, apropiadas u oportunas *(appropiate)*; estos tres supuestos son válidos para la situación comunicativa en la que se expresa el hablante.

[...] La pragmática se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados (o actos de habla) para un contexto determinado; resumiendo: la pragmática estudia las relaciones entre texto y contexto.

Si queremos discutir de manera sistemática las relaciones entre texto y contexto, evidentemente habremos de conocer la estructura contextual además de poseer un conocimiento sobre la estructura textual.

[...] El contexto es una abstracción de aquello que intuitivamente llamaríamos "situación comunicativa". Ahora bien, ¿qué elementos de la situación deberemos incluir en nuestro concepto de contexto? La respuesta es sencilla: únicamente aquellos elementos que determinan sistemáticamente la aceptación (o no), el logro (o fracaso) o la idoneidad (o no) de los enunciados. Desde nuestro punto de vista lingüístico podemos precisar aún más: se trata sólo de los elementos que determinan sistemáticamente la estructura y la interpretación de los enunciados (textos expresados), o bien de elementos determinados por éstos. La pragmática se ocupa, pues, de la relación entre la estructura textual y los elementos de la situación comunicativa sistemáticamente ligados a ella: todos estos elementos juntos forman el contexto.

El hecho de que el hablante esté constipado, cecee o sea pelirrojo no pertenece al contexto, aunque caracterice su utilización *ad hoc* de la lengua. Pero no existen reglas sistemáticas que se apoyen en reglas convencionales que sostengan que "la propiedad de ser pelirrojo" implique tal o cual tipo de construcción sintáctica o interpretación semántica.

Lo que sí pertenece al contexto, además del enunciado en sí, son categorías como hablante y oyente, la acción que éstos llevan a cabo al producir un enunciado o bien al escucharlo, el sistema lingüístico que emplean o conocen, y especialmente aquello que conocen respecto del acto del habla, lo que con él persiguen y proyectan; también pertenecen al contexto las "actitudes" mutuas de los hablantes (como el tipo de relaciones sociales entre los "roles") y frente a los sistemas de normas, obligaciones y costumbres sociales, por cuanto estos elementos determinan de manera sistemática y convencional la estructura e interpretación del enunciado (en el sentido de las reglas).

Y fundamentalmente, sería imprescindible focalizar la atención del grupo de aprendizaje sobre el texto completo y sus problemas de coherencia y cohesión.

En otro lugar (Melgar, 1988), nos hemos referido a estas cuestiones. Reproducimos aquí los conceptos básicos.

La *coherencia* tiene que ver con aquellas características del texto que lo hacen actuar como una unidad de sentido, mientras que la *cohesión* se refiere a la existencia de conexión explícita entre las diferentes partes.

La coherencia remite a un significado global del texto, en tanto que la cohesión parece obedecer a relaciones morfológicas y sintácticas entre los componentes.

- *¿Cuándo un texto es coherente?*

Cuando hay un proceso que parte de la intención comunicativa del hablante. Como dice Enrique Bernárdez (1982), cuando:

1. el hablante tiene una intención comunicativa;
2. desarrolla un plan global, teniendo en cuenta la mayor cantidad de factores situacionales que puede discriminar: quién habla, a quién, qué jerarquías hay, dónde se habla, qué información se tiene, etcétera;
3. realiza las operaciones para verbalizar ese plan de manera que el interlocutor pueda reconstruir la intención comunicativa inicial (aquí el hablante habla o pone por escrito).

- *¿Cuándo un texto es incoherente?*

Por lo general en la escuela los principales problemas de incoherencia surgen con respecto a las dificultades para estructurar un plan de producción de un texto por:

— inadecuada apreciación del contexto (por ejemplo, usar un nivel de lengua informal en un contexto formal);
— dar por supuesta una información importante;
— extenderse en detalles que oscurecen las ideas principales.



Quino, *Mafalda 5,* Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1985
La sobreabundancia de datos hace que el oyente no entienda


<B> <C> <U> <V> W A D X <Y> <Z> <F> <E>
ESTRUCTURAS DE CONOCIMIENTO INICIALES DE ALICIA
<B> <C> A D <F> <E>
ESTRUCTURAS DE CONOCIMIENTO INICIALES DE LUIS
<B> A <F>
¡YO LO SÉ!
<U> <V> W X
¡NO SÉ DE QUÉ HABLÁS!
X <Y> <Z> <F>
SÍ, PARECE RAZONABLE
<U> <V> W X
¡NO ME DIGAS!!

Veamos algunos ejemplos:

Los alumnos de 7º grado envían una nota formal a la supervisora. Necesitan su autorización para concursar en un programa de preguntas y respuestas:

Alternativas

a. Los alumnos de 7º grado
queremos ir al...

b. Los alumnos de 7º grado
le solicitamos su autorización
para concursar por la escuela,
en el programa...

c. Los alumnos de 7º grado
le notificamos que vamos a
intervenir en el programa...

Se trata de examinar en cada caso la apreciación del contexto: formalidad, autorización. ¿Cuál es el más adecuado?

Lavandera explica que en los primeros cuadros (véase pág. 189) aparecen dos personajes, Alicia y Luis. En los globos de historieta están especificadas las estructuras iniciales de conocimiento de cada uno.

> Alicia y Luis sólo tienen en común respecto del tema que se va a tratar las relaciones que forman el rectángulo superior. Es decir, que tanto Alicia como Luis conocen las relaciones existentes entre A y B, entre B y C, entre C con D y E, y también la relación entre E y F. Eso lo saben ambos.
>
> Alicia empieza la conversación describiéndole a Luis la relación entre B y A y F. Esta información está en las estructuras iniciales del conocimiento de Luis, por lo cual él piensa: "¿Y esto a qué viene?" y contesta "¡Ya lo sé!". Alicia da un salto en la conversación y le dice: "Lo que me interesa es hablar de la relación que conecta W con U y B, y por otro lado lleva a X". Estas variables no están relacionadas con ninguno de los puntos de las estructuras cognitivas de Luis, por lo que éste se fastidia y le dice: "No sé de qué hablás". Lo que sucede es que no puede relacionar nada de lo dicho por Alicia con lo que está en sus estructuras iniciales de conocimiento. Ella le replica "No, pero fijate, vos tenés F y, si vos pensás bien, de X que tanto lleva a Y como a Z, uno después de Y puede pasar a F". Luis dice "Eso me parece razonable" porque tenía conocimientos sobre F y podía entender que se llegue a F de la forma en que Alicia lo explica. Ella continúa: "Bueno, pero a X, como te

decía yo antes, se llega a través de un U y un B que llevan a W que desemboca en X". Y él concluye con un "¡no me digas!".

Creo que en este cuadro está claramente representado el proceso de comunicación. Y los autores agregan: "Las comunicaciones cubren un espectro que va desde lo que los oyentes ya saben, y en este caso aburre, o representan ideas tan nuevas y originales que los oyentes carecen de medios para incorporarlas en sus estructuras de conocimiento". (Para el que enseña este aspecto es terriblemente frustrante porque en todo curso casi es una garantía que algunos oyentes se aburrirán y otros estarán perdidos. Las únicas excepciones es cuando todos se aburren o todos están perdidos.)

Vemos aquí representados los problemas de la falta de información y también de la información que no toma en cuenta al interlocutor.

Para guiar la construcción de un texto, es conveniente tener en cuenta esos principios amplios de coherencia textual que vimos en los ejemplos, y examinarlos con el grupo sobre casos concretos.

Se tratará de ver la conveniencia de:

- Un plan previo donde quede claro el tipo de texto que se va a construir: carta, receta, cuento, etcétera.
- Fijar las reglas mínimas de producción. ¿Qué es lo que hace que una receta, por ejemplo, sea entendida como tal?
- Apreciar, conjuntamente, el mayor número de variables en la situación comunicativa: para quién se habla, qué quiere lograr con su discurso (divertir, transmitir información clara, que el otro haga algo determinado); en qué contexto; en qué posición está el hablante (¿es subordinado?, ¿es superior jerárquico?); dónde se habla (¿en un colectivo?, ¿en un congreso?), etcétera.

- *¿Qué recursos cohesionan un texto?*

Son muchos y no vamos a incluir una lista completa. Tan sólo veremos algunos para ubicar los *lugares de riesgo* donde un texto puede perder cohesión.

Algunos recursos básicos son:

1. *La repetición:* se utiliza mediante:
    1.1. Uso de expresiones sinónimas.

Por ejemplo: palabra por palabra. "Voy a hablar de mi *cuarto.* Es una *habitación...*"

Palabra por frase: *"La familia, núcleo social básico..."*

1.2. Uso de proformas.

1.2.1. Palabras que no tienen mucho sentido por sí mismas, pero que se especializan en ser sustitutos, son comodines, señalan hacia atrás. Por ejemplo: "cosa".

"No grites; es una *cosa* que me enfurece"

"hacer"

"Canta; lo *hace* bien".

1.2.2. Los pronombres.

"Llegaron Juan y su hermana. *Ella* lloraba."

1.2.3. Los proadverbios

"Estábamos en casa. *Allí* no llovía."

2. *Las relaciones de sentido entre palabras.*

En este caso no hay repetición sino compatibilidad.

La condición para cohesionar es que se respeten las relaciones del mundo real o se plantee claramente un mundo alternativo.

Por ejemplo, en estas alternativas:

Llegamos al bar. Los globos volaban.	Texto problemático. Falta información.
Llegamos al bar. Los camareros volaban.	Texto cohesivo. En el mundo habitual "volar" significa rapidez.
Llegamos al bar. Me sentí mal. Empecé a ver globos que volaban.	Texto cohesivo. Plantea un mundo alternativo (alucinación).

3. Articulación de temas y comentarios.

El tema es lo conocido, supone menor necesidad de información, es conveniente que ocupe los primeros lugares del texto.

El comentario es la información nueva; generalmente sigue a lo conocido.

Por ejemplo, en este caso (es el comienzo de una narración):

"Estábamos jugando tranquilamente.
El chico apareció y tiró la piedra."

¿Por qué no dice *Un* chico apareció...?

Hay dos posibilidades de interpretación:

— falta información intermediaria, o

— el autor quiere lograr un efecto deliberado de información compartida (que el lector, sin saber, actúe como si lo conociera).

En casos como éste hay que ver, junto con el grupo, de qué se está hablando (el tema) y cuál es la información nueva que se introduce (el comentario).

4. La coordinación y los conectores

Los conectores son palabras que establecen relaciones de inclusión o de unión entre partes del texto.

Veamos el siguiente ejemplo:

> Todos los griegos de la edad homérica, aqueos, jonios, dorios, poseían esencialmente la misma cultura.
>
> Si bien hay pruebas de que algunos de los jonios emigrados a la costa del Asia Menor adoptaron el alfabeto fenicio ya en el año 900 a. C., no lo utilizaron hasta mucho tiempo después. Por lo tanto debemos considerar a los griegos de la edad homérica como un pueblo preliterario durante la mayor parte de su historia, pues sus realizaciones intelectuales no fueron más allá de canciones y coplas populares, y breves poemas épicos que cantaban y embellecían los bardos a su paso por las aldeas.

Mc Nall Burns (1959, pág. 160)

Una tarea frecuente relacionada con la comprensión lectora consiste en pedir a los alumnos que subrayen la "*idea principal* de un texto".

En primer lugar, nos preguntamos acerca del concepto de idea en estos casos.

Por un lado, el concepto de "idea central" es relativo a cierto tipo de textos; ¿se puede hablar de la idea central de una receta de cocina o de una descripción?

Creemos que es conveniente reservar este tipo de exigencias para textos claramente argumentativos o informativos, en donde efectivamente haya un concepto central.

En el caso del ejemplo de Burns, la mayoría de los chicos en situación de prueba (tomada en los Distritos Escolares 10, 18 y 21 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires) subrayaron la primera oración como la más importante. ¿Por qué pocos chicos pudieron darse cuenta de que la idea fundamental era "...debemos considerar a los griegos de la edad homérica como un pueblo preliterario durante la mayor parte de su historia..."?

En la escuela, ¿promovemos la reflexión, de manera que los chicos aprendan que el conector "si bien" introduce una objeción, y que "por lo tanto", una conclusión?

Como sabemos, el estudio sistemático de las estructuras compuestas y complejas —y, por lo tanto, de los coordinantes e incluyentes— se da en el nivel medio, especialmente en tercer año. Pero es obvio que los textos que los niños leen y sus propias producciones orales y escritas no esperan esa fecha para usar estructuras coordinadas e incluidas.

El caso es que los niños enfrentan problemas de comprensión lectora y de producción debidos a estas relaciones sintácticas, y la escuela no ha encontrado la forma de tratar el tema.

¿Por qué les cuesta a los chicos comprender algunas lecturas?

Hay dos estrategias fallidas que dificultan la lectura de los niños.

a. Los niños asimilan totalmente el texto a sus esquemas predictivos previos a la lectura. Dicho simplemente: encuentran en el texto lo que ellos quieren, no lo que constituye una de las interpretaciones posibles.

b. Los niños elaboran una interpretación basada en una de las primeras oraciones del texto, y luego interpretan el resto según esta información inicial. Es decir, se quedan con la información de las primeras oraciones y, como sabemos, el concepto fundamental de un párrafo puede estar en el medio o al final.

En lenguaje escrito se presenta un uso [...] complejo y extenso de palabras que indican relaciones entre oraciones e inclusive entre párrafos. Estas palabras incluyen pronombres, conjunciones, términos temporales como "entonces" o "posteriormente".

La comprensión del significado de estos marcadores cohesivos puede ser de particular importancia para el lenguaje escrito. *Aun en los textos infantiles, estos marcadores suelen ser cruciales para la comprensión de un texto.*

El trabajo que proponemos a continuación tiene como objetivo la lectura de las relaciones que establecen los conectores. En definitiva, se propone favorecer la comprensión.

Se trata de seleccionar un fragmento, preferentemente de alguna lectura informativa que los niños estén consultando en Ciencias Sociales o Naturales, y examinar con ellos los problemas interpretativos.

— Se pueden señalar las palabras que indican conexión.

— Un primer ejercicio puede consistir en verificar la comprensión del significado del conector ubicándolo en textos más cercanos a la experiencia del niño y traduciéndolo por otro más accesible en significado. Por ejemplo, si se ha encontrado *aunque*, se puede trabajar con una estructura sencilla como:

Quiero ir a jugar. Mamá me lo prohíbe. Voy igual.

Aunque mamá me lo prohíbe, voy a jugar.

Otras posibilidades: *a pesar de que*

Si bien

— Se puede sustituir un conector por otro, y ver qué diferencias de significado resultan en ese y otros textos.
— Luego se puede tratar de explicar la relación de significado que expresa el conector.

Volvamos al texto de Mc Nall Burns.

Si Bien: ¿equivale a *Como/Justamente Por/Aunque*? Hay que usarlo y justificar.
Si Bien: expresa relación entre dos hechos.

Si bien me lo avisó, no le hice caso.
A B

¿Cuál se cumple finalmente? A/B

¿Qué indica A?
1. Una oposición tan importante que impide el cumplimiento de B.
2. Una oposición que no impide el cumplimiento de B.
— Finalmente se vuelve al texto original y se verifica la comprensión.

Para el texto considerado como ejemplo, las tareas propuestas pueden ser:

- Identifique cuáles son los conectores de este texto. Subráyelos.
- ¿Qué relaciones de significado expresa cada conector?

Tomemos ahora el segundo conector: "Por lo tanto". ¿Equivale a *porque, conque* o *en consecuencia*?
¿Por cuál lo puede reemplazar sin hacer variar el significado de este texto?

Pruebe y justifique.

"Por lo tanto" significa:
1. Que lo que sigue es una aclaración sin importancia.
2. Que lo que sigue es una aclaración importante.

3. Que lo que sigue es la conclusión del texto.
— Verifique su comprensión.

¿Cuál de las siguientes alternativas refleja el significado de este texto?

1. Evidentemente hay pruebas que permiten afirmar que todos los griegos usaron plenamente la escritura en el 900 a. C.
2. Ningún griego de la edad homérica conoció la escritura.
3. Algunos griegos de la edad homérica conocieron la escritura alrededor del 900 a. C., pero no la utilizaron hasta mucho más tarde.

Transcriba la frase correcta:

....

....

....

Si recapitulamos todo lo que hemos desarrollado en esta sección, podemos concluir que los *textos* o *discursos*:

— son unidades comunicativas. Establecen vínculos sociales;
— son productos de la actividad verbal humana;
— se emplean en una circunstancia social concreta;
— están caracterizados por un cierre o acabamiento;
— son *coherentes* y *cohesivos*, debido a la intención comunicativa del hablante de crear una integridad mediante el empleo de las reglas del sistema de la lengua *(las que le dan cohesión)* y las reglas que constituyen el tipo de texto en cuestión *(las que proporcionan el plan coherente)*. Es decir que el que emite un discurso le da una forma aceptable (por ejemplo, rechaza la frase "Comí me manzana la") y además se ajusta a un modelo textual (cuenta, describe o argumenta, etcétera).

Hasta aquí hemos visto algunos de los conocimientos lingüísticos (gramáticos, pragmáticos y textuales) que pueden ayudar al docente a orientar la reflexión metalingüística de sus alumnos y la forma de poner en marcha y capitalizar un mecanismo de descentración, cuidando que éste no sea concebido como un recurso lúdico activista más o menos agradable o moderno.

Se trata de una búsqueda rigurosa de los esquemas lingüísticos o matrices de base del sujeto de aprendizaje con el fin de promover la reflexión precisa en los niveles fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, que estimulen nuevos aprendizajes por medio de la resolución de situaciones problemáticas o conflictos lingüísticos.

La descentración opera en ciertos momentos clave del curso. Claramente al comienzo para instalar una mirada sobre el lenguaje que facilita el distanciamiento y la reflexión, y en momentos puntuales porque permite el barrido de conocimientos construidos.

La descentración no es, por cierto, el único procedimiento a poner en práctica a lo largo de todo un curso de trabajo. A continuación veremos la conveniencia de trabajar también con situaciones que permitan a los alumnos aprender lengua mediante la resolución de problemas comunicativos.

PARA EMPEZAR, TENER PROYECTOS

Los problemas lingüísticos que hemos examinado y sobre los cuales el maestro debe tener información, se ven en funcionamiento y en interacción en proyectos comunicativos completos donde el alumno debe considerar variables gramaticales y pragmáticas, y proponer estrategias de resolución.

Para ello debe encarar actividades como la búsqueda, lectura, audición y producción de discursos, exponentes de tipologías discursivas o clases de discursos.

Todos ellos son procesos cognitivos que ponen en juego estrategias complejas y dan lugar a variadas producciones del sujeto.

La lectura, por ejemplo, lejos de ser una actividad "pasiva" en relación con la escritura, es —como hemos señalado— una compleja producción de sentido a partir del conocimiento de distintas marcas en el texto. Leer no es descifrar letras sino reconstruir esquemas estructurales, resolver problemas semánticos, vincular texto y contexto y trabajar activamente con la memoria.

Para que la producción sea el eje articulador del trabajo en Lengua, es necesaria *la respuesta de un sujeto producto* —el niño, su grupo— *a un proyecto comunicativo.*

La intervención docente debe brindar oportunidades y diseñar situaciones para que los niños:

formulen sus proyectos comunicativos

diferencian
- tarea
- problemas vinculados a la tarea

Vamos a ejemplificar con una experiencia llevada a cabo en el Distrito Escolar 21 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Transcribimos el registro de observación de una maestra-tutora que nos permite ver cómo a través de la discusión grupal los niños van planteando

— su proyecto —— biografía de la vaca
en primera persona

— sus dificultades —— puntuación
ortografía
secuencias

— sus recursos —— preguntar
consultar la cartilla
consultar el diccionario

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

El día anterior los alumnos habían realizado una visita a la Exposición Rural.

Al llegar a la clase los niños habían decidido cómo encararían el trabajo.

Se proponían elaborar un informe sobre la visita, detallando todo lo visto.

Un grupo de niñas dice que ellas no se sienten conformes con el tema, y dicen que les gustaría escribir sobre lo que sintió la vaca al verse observada por todos los visitantes. Entonces todos deciden que quedará una propuesta abierta para que cada uno decida solo.

Me acerco a este grupo:

Niños: ...sabe, estamos escribiendo sobre la vaca que, pobre...es mirada

por todos los que van a la exposición... y a nosotros nos parece que a la vaca le gustaría contar su historia a toda la gente que la mira... pobre vaca... sabe, señorita, nosotros nos planteamos qué sentirá esa pobre vaca... claro, si pudiera contar su historia, y entonces eso es lo que vamos a escribir nosotros.

Después que me cuentan esto continúan la discusión que tenían en el momento en que me acerqué a la mesa.

Niños: ...yo leo la oración... sí, pero esperá... tenés que entonarla como la escribimos... pero a mí la coma me parece que está mal puesta en este lugar... bueno, pero eso te parece a vos... sí, pero vos tenés que leerla como la ponemos y como a vos te parece para decidir... Leo... "Nací hace mu... chos años, cerca de la laguna"... No, tenés que decir: "Nací, hace muchos años"... no, mejor es "Nací... hace muchos años", ah, ¿ves? pero vos no pusiste la coma... tenés razón... entonces a mí me parece que quedaría mejor: "Nací, hace mu... chos años, cerca de la laguna..." pero si ponemos así: "Nací, de una Holando Argentina en un criadero oficial..." si lo cambiamos entonces podemos decir: "Nací..." no... podemos cambiar nací por: "Soy hijo de..." para cambiar mejor quedaría: "Mi madre es una Holando Argentina y mi padre es un Aberdi..." esperá, no escribas así, ¿con qué B V se pone?... ves, era mejor la que ya teníamos armada, ahora tenemos otro problema y queda poco tiempo para terminar la redacción... claro, después tenemos matemática y la seño se va a 6º... bueno pero sigamos, dejemos la primera oración pero igual vamos a agregar de quién es hija... ufa... sí, pensá que a uno le gusta decir de quién es hijo... es como presentarse... bueno, está bien... dejamos la primera parte y agregamos de quién nació... entonces con qué escribo... B o V... vos buscá mientras en el diccionario... sí, pero no la encuentro... dame... sí, no está... ufa... entonces qué hacemos... preguntale a la seño... está en otro grupo... apurate... le preguntamos a esta señorita (la observadora)... no, fijate en la cartilla que nos dieron ayer en la Rural... sí, tenés razón... podemos poner que nacieron en forma ¿artificial? pero ¿cómo artificial?... sí, que los dejaron solos muy poco tiempo y entonces se unieron... no, vamos a decir que se eligieron... es más romántico... ¿y si ponemos que se cruzaron?... claro, se cruzaron para lograr un mejor animal y ese animal es la vaca que todos miramos...

Tenemos este registro como testimonio del *trabajo de escritura*: para escribir, el escritor tiene que hacerse preguntas, buscar información, discutir. ¿Les damos oportunidad de llevar a cabo estas actividades a los niños?

Los contenidos en el proyecto

Cuando se hace una opción funcional y comunicativa de la ense-

ñanza y el aprendizaje de la lengua, como es el caso de nuestro modelo activo-reflexivo, es necesario trabajar tres tipos de contenido:

- Para desarrollar habilidades en la comprensión y elaboración de mensajes, hay que concentrar la enseñanza y el aprendizaje en los "modos de hacer" (se aprende a comparar, a clasificar, a reconocer la respuesta para una pregunta, etcétera). Los contenidos que desarrollan modos de hacer se llaman procedimentales. Hemos visto estos contenidos cuando desarrollamos el tema puntual de la alfabetización; ahora los volvemos a desplegar referidos a la producción textual.
- Para organizar la reflexión metalingüística a la que nos referimos más arriba, hay que conducir progresivamente a los niños desde la observación del hacer hasta ciertos grados de generalización, clasificación y formalización Llegan así a enunciar *principios o reglas* que son *contenidos conceptuales.*
- Al reflexionar con los chicos acerca de la variedad lingüística y los criterios de adecuación del mensaje a su contexto, debería favorecerse la construcción de *contenidos valorativos* que no sean arbitrarios ("me gusta", "no me gusta", "está bien/mal"), sino que estén fundados en una evaluación de la relación entre:

— la lengua
— los individuos
— la sociedad

La inculcación de contenidos no es el camino más adecuado

La tradición escolar que hemos compartido hace que los docentes estemos más familiarizados con los contenidos conceptuales: reglas, principios, clasificaciones son habitualmente transmitidos en la escuela.

La forma de transmisión suele limitar las posibilidades de desarrollar en los niños conductas independientes. La transmisión suele ser inculcación de datos, listas y cuadros.

Por el contrario, proponemos que:

• a partir del hacer,
• mediante la reflexión metalingüística,
• se llegue a la *conceptualización que proporciona instrumentos* para analizar la propia producción y la de los otros.

Este *trabajo* con el lenguaje pide que la "clase de Lengua" sea un taller de producción e intercambio.

Taller y tallerismo

En "El aula taller, la moda, el remedio y la enfermedad" (Versiones, año 1, mayo de 1992) señalan Zanelli y Rizzo:

> Las buenas ideas en el campo de la educación suelen morir en el territorio de la moda. La generalización inadecuada de ciertos principios, la llana aplicación de nueva terminología a viejos moldes, la improvisación de técnicas y técnicos, la absolutización de verdades relativas, son las formas más comunes de transformar esas buenas ideas en malas prácticas.
>
> A este riesgo no escapa el "aula taller" que es, tal vez, una de las últimas innovaciones surgidas en el nivel medio con un ímpetu digno de ser atendido. Al principio es encarada como una técnica más, se la piensa como excluyente de las otras conocidas, o bien se intenta su aplicación a todas las situaciones de manera indiscriminada. Finalmente, se le efectúan las adaptaciones necesarias para acomodarla a las prácticas habituales. Una vez más, no existe un verdadero cambio.

Añadimos lo siguiente: o no existe un verdadero cambio o *puede existir una trivialización,* un hacer por el mero hacer, una serie de actividades más o menos divertidas al final de las cuales ni los chicos ni el maestro pueden decir:

• para qué las hicieron
• qué aprendieron

A esta *deformación del taller* la llamamos *tallerismo,* y señalamos como su consecuencia pedagógicamente negativa el hecho de que instala en el alumno disociaciones con respecto a la tarea:

• por un lado, el "placer" sin trabajo, sin discusión, sin rehacer, sin aprendizaje, sin evaluación.
• por otro lado, el "trabajo" sin placer.

A las actividades talleristas suelen sucederles otras fuertemente prescriptivas donde, después del "recreo tallerista" se trabaja "en serio" en análisis sintáctico o memorización de verbos, etcétera.

En cambio, proponemos *el taller* como ámbito de producción lingüística en totalidad porque, como vimos, en él se construyen dos clases de objetos:

• *Objetos lingüísticos de primer grado*: búsqueda, lectura, audición y producción de discursos, exponentes de tipologías discursivas. Es decir, textos orales y escritos vigentes como prácticas sociales.
• *Objetos lingüísticos de segundo grado*: observaciones acerca de la forma y el contenido de los textos del primer grupo, que dan lugar a la reflexión metalingüística con la intervención del maestro a partir de las prácticas lingüísticas.

Los objetos del primer grupo son el resultado de un *primer proceso de transposición didáctica* por parte del maestro. Como ya dijimos cuando hablamos de la Didáctica de la Lengua, la transposición es el proceso por el cual los saberes sociales se transforman en "saberes para ser enseñados". En el caso de las Ciencias del Lenguaje, se recortan y seleccionan discursos sociales, se los constituye en objetos de enseñanza y aprendizaje para trabajar nociones como tipologías, formatos de los textos, lengua y literatura de uso, variedades lingüísticas.

Los objetos del segundo grupo son el resultado de un *segundo proceso de transposición* que, en estos textos, recorta formas de codificación oral y escrita como contenidos conceptuales y procedimentales más específicos para la sistematización fonológica, ortográfica, sintáctica, morfológica, semántica y pragmática.

Maestros y alumnos establecen un doble contrato:

• comunicativo
• didáctico

que desde un principio encamina el trabajo hacia el logro de *proyectos*

comunicativos: antologías, informes, publicaciones periódicas, etcétera, y *aprendizajes*: tipologías, procedimientos, estrategias y recursos.

Organización de la tarea

Es conveniente secuenciar la tarea en *módulos semanales o quincenales* que permitan, en cada cierre, dar cuenta de algún aprendizaje concreto.

Veamos un desarrollo correspondiente a un Primer Ciclo, donde se propone: búsqueda, audición, lectura y producción de discursos informativos, narrativos, directivos, poéticos y publicitarios.

- Una posibilidad: tratar cada discurso por separado, como unidades aisladas. Es una alternativa válida sobre la que no nos extenderemos porque hay mucho material en circulación al respecto.
- Otra posibilidad: proponer *proyectos de trabajo* que planteen la *necesidad* de producir esos discursos y que además de verlos en su especificidad permitan establecer relaciones entre ellos.

Ejemplo:

Un proyecto comunicativo vinculado a la posibilidad de que los chicos transmitan sus experiencias podría referirse a sus juegos.

Proyecto: informar a los chicos de otras comunidades hispanohablantes qué juegos se practican en la escuela y cómo son.

Este proyecto permite trabajar:

- discurso informativo: registro de experiencias, definiciones
- discurso directivo: instrucciones, consignas

Pero además, en la medida en que *la forma en que se trabaja en el aula es un contenido más de la enseñanza* (de tipo procedimental), la gestación de proyectos donde se integran discursos permite que los chicos *construyan desde su práctica concreta* el concepto de que un tipo de discurso no es un contenido escolar más o menos valioso en sí mismo (*hay que* saber describir o informar), sino que es una respuesta lingüística adecuada a un tipo de situación.

SECUENCIAS DE TRABAJO

Proyecto: Informe sobre los juegos del patio.
Destinatario: chicos de otras comunidades hispanohablantes.
Tareas:
- — relevamiento de juegos
- — clasificación de los juegos
- — redacción de las consignas de los juegos
- — organización del informe

Problemas vinculados a la tarea:
- — formas de clasificación de los juegos
- — la consigna como texto
- — el informe como texto

Puede destinarse una semana al tratamiento de cada problema, con lo cual se desarrollaría el proyecto en tres semanas de trabajo.

En la primera semana se puede trabajar sobre:

- — relevamiento de juegos: encuesta a mujeres/varones
- — procedimientos de clasificación de los juegos
    - — de mujeres/varones
    - — tranquilos/de movimiento
    - — con instrumentos/sin... etcétera.

El resultado de esta primera secuencia de una semana será una clasificación efectiva de los juegos *pero además* un trabajo procedimental sobre la clasificación y sus criterios.

En la segunda secuencia, también de una semana, los niños deberán redactar la consigna de cada juego. Aquí deberían saber hacer "consignas", lo cual supone un trabajo procedimental específico sobre la consigna como texto.

En la última secuencia de trabajo se revisa el material de trabajo y se planifica el informe, para lo cual hay que ponerse de acuerdo acerca de qué clase de texto es un informe, revisar informes y seleccionar la forma adecuada.

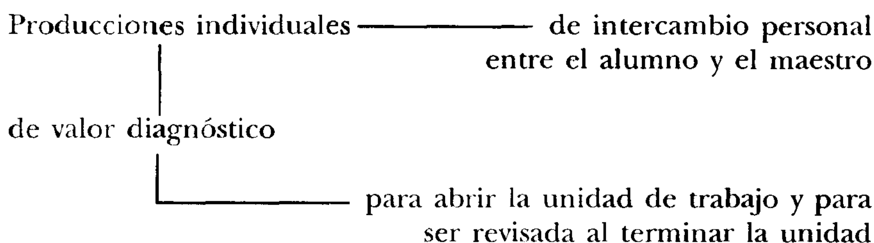
El docente debería incluir en su plan el panorama general de contenidos conceptuales de base para desarrollar en el año, para lo cual es necesario que cambie información con los docentes de los

años anteriores (articulación) y que conozca la *historia de producción de los niños* (¿trabajaron el tema en años anteriores? ¿Cómo?).

Supongamos el caso de un docente de tercer grado o segundo ciclo que propone a sus alumnos un informe como el que vimos. Podría proponer como proyecto complementario para el año de trabajo la elaboración de una antología de poemas y cuentos. Con estos dos proyectos organizaría toda la actividad anual sobre la producción de textos. Tendría además suficiente material como para sistematizar observaciones de todos los planos del lenguaje.

Una vez convenidos los proyectos anuales con el grupo, hay que establecer la necesidad de distintos tipos de producciones, diversificadas según los objetivos que persigue cada una de ellas.

Sugerimos los siguientes tipos:



Las producciones de intercambio personal son un espacio privado del niño y su maestro. El niño es *invitado* a escribir, sea sobre los formatos que se desarrollan en clase o sobre otros de su particular interés. Aquí puede experimentar, manejar su propio tiempo de producción, revisar y reescribir a su propio ritmo. Maestro y alumno establecen de común acuerdo alguna forma de devolución: nota, esquela, charla.

Las producciones diagnósticas abren las unidades de trabajo y luego son retomadas en el cierre. Tienen como objeto relevar:

— esquemas previos de los alumnos
— dificultades recurrentes

Para ello se pide a los niños que escriban un texto correspondiente a la tipología *que luego se va a trabajar.* La consigna para este trabajo debe ser clara, pero sin detallar procedimientos. Ejemplo: "Luis vive

en un país donde no se juega a la mancha. Dale instrucciones para que juegue".

Los niños deben saber que estas redacciones no son corregidas como producto, sino que marcan el comienzo del proceso de aprendizaje.

La lectura de los trabajos brinda datos sobre:

— la forma en que los chicos describen un juego

— la forma en que formulan consignas

El maestro puede anotar sus primeras observaciones en un cuadro de doble entrada que, en principio, no comparte con los chicos.

Consigna

Léxico preciso		Orden de secuencia	Verbos directivos	Léxico preciso
	Juan	+ -	+ -	+ -

Aquí anota logros y dificultades recurrentes y , en consecuencia, organiza los siguientes tipos de producción:

Socializadas ———— de experimentación

└———— de aplicación y sistematización que son las de reflexión metalingüística orientada

Las producciones de este tipo son trabajadas en clase, en pequeños grupos y con espacios plenarios. Al principio los chicos pueden agruparse voluntariamente, pero conviene que más adelante el maestro redistribuya los grupos y alterne los liderazgos (quién toma nota, quién coordina, quién lee) para evitar fijaciones (grupo bueno, líder estable). Los grupos de cuatro son preferibles a los de mayor número.

El trabajo en esta etapa se abre con una producción de experimentación donde se trabaja sobre las dificultades detectadas en el diagnóstico. Aquí los niños aprenden procedimientos.

En esta experiencia, las producciones de experimentación han

demostrado ser opciones pedagógicamente válidas frente a otras propuestas tales como:

- las actividades tallerísticas libres de consigna abierta
- las actividades fuertemente centradas en el propio texto del chico

Como vimos antes, las primeras no se plantean como estrategias de enseñanza, por lo cual es difícil sistematizar contenidos a partir de ellas.

Las segundas encierran al niño en sus propias dificultades ("en qué me equivoqué", "qué me olvidé", suelen ser sus consignas).

En nuestro medio, los docentes se resisten a formas de intervención tan directas y los chicos suelen adoptar actitudes defensivas que les impiden ser objetivos.

En cambio, una vez detectadas las dificultades en las producciones diagnósticas individuales, el maestro propone una *producción de experimentación* donde *se trabajan esos problemas* sobre un texto ajeno (de autor, del maestro, grupal). Aquí hay menos compromiso personal y se puede discutir, rearmar, criticar libremente.

Posteriormente, con los *instrumentos críticos* obtenidos en la experimentación, se vuelve al propio texto para una autocorrección. Las experimentaciones son formas de *transferencia guiada* que preparan a los chicos para los procedimientos de uso en la vida adulta: ir a los textos expertos para encontrar en ellos algunas claves del hacer.

La tarea se cierra con una *producción de aplicación* diseñada por los niños y la sistematización de la práctica o reflexión orientada donde organizan los contenidos conceptuales (cuadros en la carpeta o cuaderno, fichas, libro de gramática del grado).

El maestro cierra el proceso total con su evaluación personal.

Una muy buena idea

Que los alumnos acompañen la tarea con el registro personal de un "diario de trabajo".

Tomamos la propuesta de Pironio, S. y Santiago B. (1992), quienes la pensaron para el nivel medio en estos términos:

Hemos imaginado el "diario de trabajo" como algo diferente de la tradicional "carpeta de ejercicios". La idea es que este "diario" se constituya en un instrumento de autoevaluación permanente. Para ello el profesor establecerá previamente algunos criterios, a partir de los cuales los propios alumnos evaluarán los progresos. La palabra "diario" quiere expresar en este caso casi una relación íntima y personal entre el registro de actividades y el alumno.

Con las debidas adaptaciones al nivel primario, se puede instalar un lindo espacio personal en el aprendizaje. ¿Cuántas veces los chicos responden "nada", "no me acuerdo", cuando se les pregunta qué aprendieron en la escuela?

Sería interesante que hubiera un espacio para anotar cosas personales sobre las tareas, las dudas, los problemas pendientes.

Cuando el grupo lo crea conveniente, puede acordar con su maestro un momento para compartir las observaciones personales de los diarios de trabajo.

Un caso concreto

Damos como ejemplo de producción de experimentación el proyecto de trabajo sobre *Consigna* que desarrollamos en el Distrito Escolar 21 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires para Segundo Ciclo.

A partir de algunos proyectos de producción:

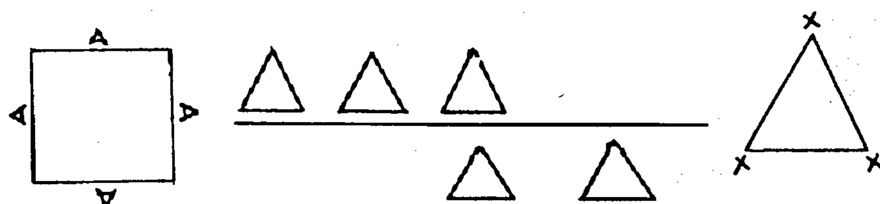
— normas de convivencia
— instrumentación para organizar las tareas

Se detectaron, en la fase diagnóstica, dificultades relativas a la formulación de consignas: secuenciación confusa, vaguedad léxica, directa imposibilidad de formularlas.

Entre otras alternativas bibliográficas consultadas (Billaut, 1982; Jolibert, 1991), los maestros seleccionaron la propuesta de Stubbs (1984) donde se trabaja la *situación comunicativa real.*

Stubbs presenta (págs. 79 y 80) un juego con materiales lingüísticos que tiene como meta el desarrollo de la eficacia del lenguaje y de la competencia comunicativa. Los materiales

> ...tienen la forma de un paquete de juegos bellamente dispuestos, concebidos principalmente para que los niños jueguen con ellos entre sí. Uno de los muchos juegos, por ejemplo, propone a un niño distintas figuras dibujadas en tarjetas, del tipo de las siguientes:



> El niño tiene que describir la figura a su compañero, que tiene que dibujarla trabajando solo a partir de la descripción verbal y no permitiéndosele ver el original.
>
> De esta manera, la principal estrategia de los juegos es hacer que los niños hablen entre sí dentro de unas tareas comunicativas bien definidas. Y la idea de los juegos es obligar a los niños a explicar, describir, indagar, clarificar y diferenciar con tanta precisión como requiera el juego. Según dice Sinclair (1973): es fascinante observar a los niños utilizando los materiales de comunicación. Están tan absortos en resolver el problema que exprimen su lenguaje hasta la última gota de significado, pasan rápidamente de una táctica a otra y prueban nuevos ángulos que incluyen otras clases de riesgos.

Sobre esta base se diseñó una unidad de trabajo de una semana en tres sesiones.

En general la primera producción muestra que ningún diseño reproduce el original. La reflexión posterior permite ajustar los procedimientos.

Actividad: producción de experimentación. Consigna

Primer día:

Recursos	Dinámica
— papel o ficha donde el maestro ha dibujado un diseño con figuras geométricas a la manera de Stubbs	— organizar la clase en grupos de cuatro alumnos. Un grupo recibe la ficha dibujada, que los demás no conocen y decide la forma en que se darán indicaciones *orales* a los otros grupos para que reproduzcan el diseño. Los demás grupos reproducen en sus fichas.
— papeles o fichas en blanco para los grupos — grabador o registro escrito	No pueden preguntar. No se permiten gestos. Pueden repetir — se graba o registra la consigna — se comparan los resultados con el diseño original — se analizan las diferencias controlando cada una con la grabación — se toma nota (pizarrón/bandas/cuaderno) de: qué se dijo y qué se debió decir

Segundo día:

Recursos	Dinámica
— Un nuevo dibujo diseñado por el maestro para el grupo emisor — papeles o fichas en blanco para los grupos receptores — grabador o registro escrito	— se repite la del **primer día** con *una variante*: cada grupo receptor puede hacer dos preguntas sin repetirlas.

La segunda producción muestra mayores ajustes entre consigna y resultado en términos de adecuación a diseño. Las preguntas de los grupos reclaman precisión y detalle.

Tercer día:
Actividad: producción de aplicación

- Un grupo de niños prepara el diseño. Otro grupo lo transmite.
- Se analizan los resultados.
- Se reconstruye la semana de trabajo con la consigna.

Esta *reflexión metalingüística orientada* llega a la *sistematización*:

- Se proponen definiciones de consigna.
- Se anotan las condiciones de una buena consigna.
- Se anotan las dificultades en la formulación de consignas.

Esta sistematización se registra en los cuadernos o carpetas.

Es conveniente que se acompañe con una *producción de valorización*. En el diario personal de trabajo se anota alguna apreciación personal sobre la tarea realizada. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Fue agradable? ¿Qué dudas me quedan?

La secuencia de trabajo de una semana en producción de experimentación permitió que los chicos pudieran apreciar *los efectos* de una consigna cuando confrontaban los dibujos, y además permitió que propusieran *estrategias alternativas* cuando escuchaban las grabaciones.

Después de esta actividad de experimentación centrada en la *consigna oral* se introduce la *dificultad de la escritura*. En esta etapa de trabajo, el grupo emisor recibe un diseño y *debe escribir las consignas* para que los demás grupos lo reproduzcan.

Aquí no se pueden formular preguntas porque el texto escrito debe ser autosuficiente, ya que en la comunicación escrita el hablante no está presente para aclarar qué quiso escribir.

En el momento de la reflexión metalingüística, los grupos plantean sus dificultades de lectura de consignas, seleccionan las consignas más claras y añaden a su registro de sistematización las observaciones relativas a la *escritura de consignas*: uso de la puntuación, secuenciación.

Damos este primer ejemplo de tarea porque consideramos que el trabajo con la consigna es introductorio para que los chicos se desenvuelvan en la vida escolar. La explicitación y producción de consignas debe comenzar tempranamente en primer grado en forma oral y mantenerse sostenido a lo largo de la escolaridad primaria, con grados crecientes de compromiso escrito y en todas las otras áreas.

El manejo de las consignas es una de las condiciones previas para que los chicos puedan saber:

— qué se pide de ellos en cada tarea;
— qué preguntas pueden formular si no entienden la consigna;
— cómo reformular consignas para entenderlas.

Así, pues, la consigna es un texto donde se pueden llevar a cabo observaciones léxicas, semánticas, gramaticales y pragmáticas.

Para que estas observaciones no queden circunscriptas al área de lengua como un lujo formal, es necesario que se transfieran a todas las áreas, para lo cual los maestros deberán promover reflexiones orientadas allí donde se presente una consigna real, en situación comunicativa real. No olvidemos que...

El área de Ciencias del Lenguaje no es la única que emplea el lenguaje

Parece obvio pero no lo es. El trabajo sobre el texto no se limita a la "hora de Lengua", sino que *todo* texto permite una reflexión lingüística orientada. Por aquí empieza una tarea interdisciplinaria posible y necesaria.

Y ya que vimos consignas tomemos por ejemplo un área donde las consignas abundan y donde el trabajo lingüístico es poco frecuente. Nos referimos a Matemática y más específicamente al problema aritmético elemental verbal y su tratamiento en la escuela.

Según Puig Espinoza y Cerdán Pérez (1988), es necesario acentuar el cuidado que debe ponerse en la lectura del problema en el comienzo del currículo escolar.

En este nivel, los chicos están, a la vez, aprendiendo a leer. La complejidad sintáctica de las consignas, sumada a la familiaridad o extrañeza con las palabras que aparecen en los enunciados, puede ser una de las causas que imposibilitan la comprensión y la resolución del problema. Pensemos que, así como los chicos están experimentando qué es una narración o una descripción, también están aprendiendo a reconocer que un texto estructurado de una determinada forma plantea un problema.

La variable sintáctica en el problema matemático. Trabajo de reflexión metalingüística orientada sobre sintaxis

Llamamos variable sintáctica a cualquier característica del problema que tiene que ver con el orden y las relaciones de las palabras y símbolos que contiene el enunciado del problema.

Algunas variables sintácticas que merecen atención son:

La complejidad gramatical: tipos de oraciones que constituyen el texto, subordinadas, coordinadas, número de sustantivos, adjetivos y pronombres.

La situación de la pregunta en el texto: aislada al final, es decir, separada de la parte informativa; al comienzo del texto; integrada al texto total de tal manera que todo es una interrogación en la que se entremezclan información y pregunta.

La secuencia u orden de presentación de los datos: se trata de ver si el orden que presentan los datos en el texto se corresponde con el orden en que se van a tomar para efectuar las operaciones para resolver el problema.

La importancia de estas variables obliga a considerar las *transformaciones sintácticas* que el texto sufre en el proceso de resolución. Hay aquí un genuino y necesario trabajo de reflexión orientada. Veamos un ejemplo.

Supongamos que se está resolviendo con material concreto un problema del tipo: "Juan tiene X. Da Y; ¿cuántos le quedan?".

Los alumnos manipulan el material. El maestro puede preguntarles, reflexionando sobre las acciones *ya realizadas*: "Juan *tenía* X. Dio Y. ¿Cuántos le quedaron?"

El cambio de tiempos verbales es coherente con el tiempo transcurrido en la actividad. Buen lugar para reflexionar sobre las marcas de tiempo en el verbo. Si las dificultades persisten, es posible que el maestro intervenga para orientar la atención hacia las partes del problema: las acciones, la secuencia temporal, las consecuencias. Estas *transformaciones sintácticas* se concretan en estos enunciados:

"Juan tiene X. Cuando dé Y, ¿cuántos tendrá?"
"Juan tiene X. Si da Y, ¿cuántos..."
"Antes (primero), Juan tenía X, pero dio Y, ¿cuántos le quedaron?"

Este trabajo de reflexión orientada es sumamente rico y debería complementar toda lectura del texto problemático.

Más aún, deberíamos proponer a los chicos la formulación de transformaciones sintácticas a partir del texto del problema y la sistematización de conclusiones.

CAMPOS CONCEPTUALES: LAS PALABRAS EN EL PROBLEMA. REFLEXIÓN ORIENTADA EN EL NIVEL SEMÁNTICO

Consideremos estos ejemplos:

"Juan tenía 5 bolitas. Perdió 3; ¿cuántas le quedan?"
"Juan tenía 5 bolitas. Ganó 3; ¿cuántas tiene ahora?"
"Juan tiene 5 bolitas. Pedro tiene 6. ¿Cuántas bolitas tienen entre los dos?"

Una primera observación permite diferenciar dos tipos de palabras:

a) las que no cumplen ningún papel en la elección de la operación
b) las que cumplen un papel en la elección de la operación.

Ejemplo: "Juan", "Pedro", "bolitas": tienen la única función de contextualizar el problema en algún mundo cercano a los chicos. "Ganó", "perdió", "ambos", son palabras que determinan la elección de la operación.

Según Puig y Cerdán, las últimas son *palabras clave*. Sugerimos que se oriente la reflexión lingüística de los chicos hacia el reconocimiento de *clases de palabras clave* en el texto del problema.

Ejemplo:

a) palabras propias de la terminología matemática con significado preciso para definir la operación: dividir, repartir, sumar, etcétera.

b) verbos, formas pronominales, conectores que, sin ser exclusivos de la terminología matemática, son suficientes para decidir la operación: añadir, incorporar, robar, juntar, quitar, dar, ambos, sendos, respectivamente, etcétera.

c) palabras que expresan relaciones: más... que, menos... que, tanto... como, primero... después.

Sugerimos a los docentes que propongan otras actividades de *lectura comprensiva del texto problemático* y orienten la reflexión metalingüística a partir de él.

DESPUÉS DE LA CONSIGNA: DIFICULTADES RECURRENTES Y EXPERIMENTACIONES

Trabajada la consigna en tanto texto preparatorio para la vida escolar, en cualquier proyecto comunicativo aparecen dificultades que necesitan, para ser resueltas, actividades de experimentación apropiadas.

Las dificultades más fáciles de resolver son las relativas a la tipología del texto. En líneas generales, si alguien no sabe qué cosa es un telegrama, por ejemplo, habría que:

— proponer un contexto en el que el telegrama sea la respuesta más adecuada a un problema comunicativo
— permitir alternativas de redacción
— discutirlas
— confrontarlas con telegramas existentes
— extraer reglas y principios de construcción
— revisar los telegramas hechos y ajustarlos

Esta estrategia vale para la apropiación de cualquier discurso.

Creemos que el desafío para la intervención surge cuando, planteado el proyecto y de acuerdo en líneas generales con respecto a la tipología o formato, el maestro se pregunta cómo construir sin inculcar los "saber hacer" interiores al texto; cómo trabajar constructivamente procedimientos de coherencia y cohesión que son el punto de partida para las conceptualizaciones.

En adelante, más que proponer ejercicios novedosos, trataremos de articular una lectura didáctica del "saber hacer" básico para las conceptualizaciones necesarias en el nivel primario, así como reflexionar sobre la intervención docente adecuada para guiar estos procesos.

Otro caso concreto

Problemas del nivel pragmático:

El manejo de la información.
En cualquier proyecto comunicativo es necesario pensar en:

— el interlocutor del mensaje
— su conocimiento *previo* y *elaborado a lo largo del mensaje*

Al respecto, es frecuente que los chicos:

— omitan información necesaria
— no ubiquen la información en el lugar adecuado

Cuando en las producciones diagnósticas se detectan estas dificultades, conviene trabajar producciones de experimentación específicamente destinadas a *reconocer*:

- la información dada — en el texto / en el contexto
- la información nueva
- el lugar que la información nueva debe ocupar en el texto.

Ejercicios conocidos como

— reordenar secuencias desordenadas,
— seguir un hilo, es decir, rearmar un texto rodeado de distractores, o
— reconocer frases "pirata", no relacionadas con el texto

son actividades apropiadas a los fines propuestos, aparecen en casi todos los manuales y los docentes las conocen.

Sin embargo, a pesar de su utilidad, estas actividades suelen perder sus propiedades efectivas como generadoras de procedimientos y como lugares de reflexión cuando se encaran como un juego que admite varias alternativas.

Se produce así un contramensaje: decimos que el texto es una construcción coherente y cohesiva (tiene una estructura global y un encadenamiento de sus unidades), pero en clase se aceptan *versiones contradictorias*.

Sugerimos que, por el contrario, el aspecto más rico de estas actividades consiste en que los chicos *decidan* cómo se resuelven estos problemas lingüísticos y *justifiquen su decisión*.

El maestro deberá intervenir para orientar las opciones, sin resolverlas él mismo, sino guiando la atención de los chicos hacia la mayor cantidad de indicadores.

Vamos a ejemplificar con una actividad de *incorporación de frases* adecuada para el Tercer Ciclo.

Oche Califa, *Tutti Fruti*, "El mejor" (1989):

> A mí todos me tienen rabia porque soy el mejor. El mejor en mi casa, el mejor en mi barrio.
>
> Y es difícil ser el mejor: saber cómo se desparraman los zapatos por los cuatro puntos cardinales, cómo sacarse la camisa y dejarla tirada en el piso, cómo tirarle del pelo a mi hermanita. Y saber copiarse sin que lo note la maestra y dibujar monstruitos en la hora de matemática. Y tirarle cascotes al gato de la vecina y esconder la pelota en el baldío para que rabien los más grandes.
>
> Es difícil hacer eso con soltura. ¡Y después aguantarse que todos te tengan rabia!

Incorporar estas frases:

- sin miedo y bien
- por ser el mejor
- sin que se dé cuenta mi mamá
- el mejor en mi escuela
- de la pieza

Al justificar las opciones, el maestro orientará la reflexión sobre:
— *la relación entre coherencia local y coherencia macroestructural*
En este caso, el texto se estructura así:

Introducción (un párrafo)	Desarrollo (un párrafo)	Epílogo (un párrafo)
a mí todos me tienen rabia *porque soy el mejor* —en mi casa —en mi escuela —en mi barrio	(travesuras) —en la casa —en la escuela —en el barrio	Es difícil hacer eso. Y aguantarse que todos te tengan rabia *por ser el mejor*

La coherencia dentro de cada párrafo está condicionada a la coherencia global del texto. En el desarrollo se despliega el orden: casa-escuela-barrio (más próximo a más lejano).

La introducción *abre* ese orden, por lo tanto, "el mejor de mi escuela" va entre "el mejor en mi casa" y "el mejor en mi barrio".

Lo mismo pasa con "por ser el mejor", la frase que abre el relato y después se repite en el cierre.

La cohesión con respecto a una serie.

La enumeración de modos de hacer:

- sin miedo
- bien

se continúa en "con soltura". Hay cohesión porque se repite una estructura circunstancial.

La restricción de una información demasiado amplia, vaga o hiperbólica.

— "los cuatro puntos cardinales"
¿del país? ¿de la llanura? ¿de la pieza?

El "conocimiento del mundo", los "tópicos"

En el caso de "sin que se dé cuenta mi mamá" después de "tirar el pelo...", remite a la travesura impune, al disimulo, a la habilidad (todos los chicos consultados coincidieron en indicar ese lugar).

Una vez cumplida esta tarea de experimentación grupal, donde se trabajó la inclusión de información en texto de autor, el *docente puede seleccionar una producción diagnóstica* de sus alumnos donde se manifieste claramente el problema de la falta de información necesaria, y pedir a los niños que después de una lectura atenta *marquen los lugares donde falta información*. Este trabajo es inversión del anterior y añade la complejidad de que los alumnos tienen que pensar cuál es la información que falta y dónde falta.

Luego los niños *proponen frases para incluir* en el texto. Para ello, se revisan las observaciones sistematizadas anteriormente con respecto a:

- coherencia macroestructural
- cohesión
- conocimiento del interlocutor implícito
- conocimiento del mundo

y se usan para justificar la selección de frases para el texto. Esta tarea es grupal.

En un tercer momento, cada niño *vuelve a su escrito diagnóstico* que abrió la secuencia de trabajo y *añade la información que considera necesaria.* En este trabajo, que es *individual,* transfiere lo aprendido en las instancias anteriores.

Tercer caso concreto: el problema de los verbos

¿Memorizar la conjugación o reflexionar sobre su uso?

Desde aproximadamente la mitad de su escolaridad primaria hasta el tercer año del nivel medio, los escolares memorizan el paradigma o cuadro de la conjugación. ¿Cuántos de ellos propondrán *un significado* para algo como el "pretérito pluscuamperfecto del Indicativo"? ¿Saben qué significado tienen las formas verbales o simplemente memorizan nombres para aplicarlos a un conjunto de palabras? ¿Cuán-

tos podrían explicar la diferencia entre *canto-cantaba-ha cantado* sabiendo que los tres son pasados?

¿Cómo encarar la comprensión de la significación verbal?

En primer lugar, se trata de trabajar con la noción de tiempo en el Indicativo. El Imperativo no ofrece dificultades si se ejercitan consignas, órdenes, instrucciones.

Como sabemos, hay dos formas de medir el tiempo.

a) desde nuestro aquí y ahora —el momento en que hablamos—, lo cual permite construir nociones de anterioridad (pasado), posterioridad (futuro) y coincidencia (presente). Llamamos a estos tiempos *directamente medidos, experienciales o absolutos.* Lógicamente deberán ser trabajados en el primer ciclo, junto con formas adverbiales, tanto simples como compuestas que permitan delimitar sus alcances. Le sugerimos que no se atenga a las formas del paradigma sino que incorpore todo tipo de frase verbal que tanto ustedes como los niños registren en uso. También será conveniente que incluya el voseo y las formas verbales correspondientes:

Ejemplo: voy a ir —— futuro
└ (más adelante) —— forma adverbial
estoy andando —— presente
└ (ahora) —— forma adverbial

b) los restantes tiempos son *relativos o indirectamente medidos* porque su significación necesita ser fijada por el contexto verbal o situacional —es decir, por lo que se dice junto con el verbo o por datos que vienen de la situación, el lugar o las personas en el momento en que se habla—. Generalmente, otro verbo o algún adverbio aportan la información.

Se *habían acabado* las galletitas cuando se *sentó* a la mesa.
habían acabado sentó
(pasado anterior a éste) —— (pasado)
Apenas *hubo pronunciado* esas palabras *estalló* una carcajada general.
Apenas —— *hubo pronunciado* —— *estalló*
(Adverbio señala inmediatez) —┘ (pasado *inmediatamente* anterior a éste) —┘ (pasado)

Para construir estas nociones hay que trabajar los verbos *en contexto situacional y textual*: verlos funcionar en el discurso hablado y el escrito. Detenerse a elegir el verbo cuando se escribe.

Proponemos la siguiente actividad de experimentación cuyo objetivo es la conceptualización de los significados de los tiempos verbales básicos del Indicativo.

> Cierta vez, en un país que *vivir* inundado por sus ríos bravos, un brujo *poner* un cartel en la puerta de su casa: "Hechizos para no ahogarse".
>
> Un preocupado hombre del lugar, que el año anterior *sufrir* grandes pérdidas por una terrible inundación, *leer* el cartel y *decidir* visitar al brujo para preservar, por lo menos, su propia vida.
>
> Lo *atender* el anciano muy serio y, sin hablar mucho, le *hacer* quitar toda la ropa hasta la cintura.
>
> Lentamente le *atar* un piolín alrededor con un montón de nudos. Luego le *cobrar* la visita al paciente. Este, un poco sorprendido, *preguntar*:
>
> —¿Este *ser* el hechizo? Y... ¿usted *creer* que me *hacer* efecto en la próxima inundación?
>
> —Señor, *hacer* milagros. Eso sí, no *dejar* que se le *mojar* la piola.
>
> (Original de L. Devetach, "El hechizo", en *Curamufas*, 1989.)

Tenemos que:

1. Reemplazar los infinitivos destacados por formas conjugadas.
2. Explicar por qué se proponen esas formas verbales sin recurrir a los nombres gramaticales académicos.
3. Proponer nombres significativos para los verbos.

Al trabajar en una narración —donde el tiempo en que transcurren los hechos es muy preciso y está fuertemente interrelacionado— los niños operan con un contexto claro e informativo que los orienta para elegir las formas conjugadas.

Al proponer nombres, tratan de entender qué significan los verbos. Los niños han propuesto en nuestros talleres:

- para "vivía", pasado largo o pasado que dura
- para "puso", pasado acabado, pisado o terminado
- para "había sufrido", repasado o pasado anterior

Observemos cómo se desprende de estos nombres un fino análisis de la significación verbal que luego puede ser proyectado, en tarea inversa y complementaria a la elección de lo verbos en sus propios textos.

A esta altura el maestro se preguntará cuándo aprenden los chicos la codificación verbal de uso escolar (en definitiva, la nomenclatura académica).

En este momento, un último paso del trabajo reflexivo sobre el sistema verbal que sugerimos para el último ciclo consiste en la contrastación de las propias nomenclaturas —que a la vez son hipótesis sobre la significación de las formas verbales— con las nomenclaturas propuestas por los gramáticos —que también son hipótesis sobre la significación y la organización del sistema verbal—. Para ello sugerimos que no se contraste sólo con la nomenclatura académica reproducida en los manuales de uso, sino con versiones de gramáticos prestigiosos.

A modo de ejemplo proponemos el siguiente cuadro tomado de Alcina Franch y Blecua (1975):

1	2	3	4
cant-a-r corr-e-r sub-i-r	cant-a-nd-o corr-íe-nd-o sub-ie-nd-o	cant-a-d-o corr-i-d-o sub-i-d-o	cant-a-d corr-e-d sub-i-d
5	6	7	8
cant-á-is corr-é-is sub-í-s	cant-a-ba-is corr-í-a-is sub-í-a-is	cant-a-ste-is corr-i-ste-is sub-i-ste-is	cant-a-ré-is corr-e-ré-is sub-i-ré-is

9	10	11	12	13
cant-a-ría-is corr-e-ría-is sub-i-ría-is	cant-Ø-é-is corr-Ø-á-is sub-Ø–á-is	cant-a-ra-is corr-ie-ra-is sub-ie-ra-is	cant-a-se-is corr-ie-se-is sub-ie-se-is	cant-a-re-is corr-ie-re-is sub-ie-re-is

Sistematización de las formas del verbo castellano

	No seleccionan morfemas concordantes		Seleccionan morfemas concordantes	
Admiten *que* relativo	INFINITIVO		INDICATIVO	No dependen de *ojalá*
			SUBJUNTIVO	Pueden depender de *ojalá*
	Durativo	Conclusivo		
No admiten *que* relativo	GERUNDIO	PARTICIPIO	IMPERATIVO	

Forma	Academia	Bello	Gili
		INDICATIVO	
amo	presente	presente	presente
amaba	pretérito imperfecto	co-pretérito	pretérito imperfecto
amé	pretérito indefinido	pretérito	pretérito perfecto absoluto
he amado	pretérito perfecto	ante-presente	pretérito perfecto actual
había amado	pretérito pluscuamperfecto	ante-co-pretérito	pluscuamperfecto
hube amado	pretérito anterior	ante-pretérito	antepretérito
amaré	futuro imperfecto	futuro	futuro absoluto
habré amado	futuro perfecto	ante-futuro	antefuturo
amaría	potencial simple	pos-pretérito	futuro hipotético
habría amado	potencial compuesto	ante-pos-pretérito	antefuturo hipotético
		IMPERATIVO	
amad	presente	—	presente
		SUBJUNTIVO	
ame	presente	presente	presente
amara, amase	pretérito imperfecto	pretérito	pretérito imperfecto
haya amado	pretérito prefecto	ante-presente	pretérito perfecto
hubiera, hubiese amado	pretérito pluscuamperfecto	ante-pretérito	pluscuamperfecto
amare	futuro imperfecto	futuro	futuro hipotético
hubiere amado	futuro perfecto	ante-futuro	antefuturo hipotético

La lectura del texto informativo-científico es provechosa en tanto siga a una activación de los esquemas previos del sujeto a propósito del tema en cuestión. En efecto, el niño que se ha interrogado respecto de los verbos, su función y su significación está en condiciones de *comprender y no sólo memorizar las soluciones propuestas por los gramáticos.* Aclaramos, de paso, que en nuestra experiencia personal los alumnos han llegado a discutir con excelentes fundamentos la inadecuación de nomenclatura como "Pretérito Indefinido" que la Academia revisó a mediados de este siglo y sustituyó por "Pretérito Perfecto Simple".

PARA TERMINAR

Las actividades de experimentación y sistematización que hemos propuesto reclaman una forma de intervención docente que favorezca progresivamente la autonomía de los niños y, como dijimos, los provea de instrumentos reflexivos para aplicarlos a sus propios problemas comunicativos.

Vimos cómo trabajar la consigna, cómo proyectar los conocimientos lingüísticos en otra área a través del ejemplo matemático, cómo trabajar la inclusión de información y la semántica verbal.

Pero fundamentalmente hemos tratado de orientar al docente en el difícil pero fascinante camino de hacer que el niño sea un hablante que pueda elegir cómo quiere hablar y qué opciones puede seleccionar para escribir con eficacia.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E.: "Les représentations graphiques du langage", 513-567, en *Le Langage*, Gallimard, 1973.

Alcina Franch, J. y Blecua, J. M.: *Gramática española*, Barcelona, Ariel, 1975.

Alisedo, Graciela: *La lengua escrita*. Tesis de doctorado, Universidad Nacíonal de Córdoba, Argentina, 1972.

—: "Quelle articulation entre l'Intégration scolaire et l'école spécialisée?", *Réadaptation*, nº 309, abril de 1984, París.

—: "Parler par écrit", *Santé Mentale*, "L'oeil écoute", nº 85, abril de 1985, París.

—: "Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lecto-escritura en el niño sordo", *Lectura y vida*, junio de 1987.

—: "La imagen: vía de acceso al francés escrito", taller de lengua extranjera, Proyecto Multinacional de Bibliotecas escolares como centros de recursos para él aprendizaje (BICRA), Ministerio Nacional de Educación- DINES-OE- 1989.

—: "Aspectos teóricos de un bilingüismo de frontera; el caso de RIVERA", en *La mirada del tiempo*, Marín y Cazarré de Alvez, Asociación de Literatura Femenina Hispánica, Montevideo, 1991.

—: "Alfabetizar en silencio", *El cisne*, Buenos Aires, nº 16, 1991.

—: "Todos los niños saben cómo apropiarse del lenguaje", *El cisne*, nº 22, 1992.

—: "La díada sujeto/objeto en la alfabetización del niño sordo", *Actas del XI Seminario Hispanoamericano sobre Educación de las Personas Sordas*, Córdoba, 1993; Gallaudet University, Washington D.C. (en prensa).

Alisedo, G., Chiocci, C. y Melgar, S.: "Fracaso escolar, teoría lingüística, teoría de la adquisición y acción docente", Ministerio de Educación y Justicia, Seminario taller "Fracaso escolar y lecto-escritura", OREALC-UNESCO, setiembre de 1988.

—: "Curriculum de lengua (módulos I, II y III). Taller y antología de lecturas", para la carrera de Maestro de Educación Básica (M.E.B.) - DINES- OEA- 1988/1990.

—: "Marco teórico de las propuestas curriculares en el área de lengua", DINEM/Bco. Mundial, 1990.

—: *Saber lengua para enseñar lengua,* Publicaciones de la OEA, Washington D.C. (en prensa).

Alleton, V.: *L'écriture chinoise,* París, P.U.F. col. "que sais-je?" nº 1374, 1990.

Alvarado, M.; Pampillo, G.: *Talleres de escritura,* Libros del Quirquincho, 1989.

Amorós, C. y Llorens, M.: "Los procedimientos", *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 139, 36-41, 1986.

Arango, Ariel C.; *Las malas palabras,* Planeta, Buenos Aires, 1990.

Aristóteles: *Logique, De la interpretación,* varias ediciones.

Aznar E., Cros, A y Quintana, Ll.; *Coherencia textual y lectura,* Barcelona, I.C.E. Universitat, Horsori, 1991.

Bellenger, L.: *L'expression écrite,* P.U.F., París, col. "que sais-je?" nº 1975, 1981.

Benveniste, E.: *Problemas* de *lingüística general,* México, Siglo XXI, 1980.

Berge, C.: *Espaces topologiques, fonctions multivoques,* París, Dunod, 1959.

Bernárdez, E.: *Introducción a la lingüística del texto,* Madrid, Espasa-Calpe, 1982.

Bettelheim, B.: *Aprender a leer,* Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1983.

Billant, J., Dronne y otros, *El niño descubre su lengua materna,* Buenos Aires, Kapelusz, Cincel, 1982.

Blanche-Benveniste, C., y Chervel, A.: *L'ortographe,* París, Máspero, 1969.

Bornneman, E.: *Disparatario,* Buenos Aires, Orión, 1983.

Bouchard, M.-J.: *Apprendre à lire comme on apprend à parler,* París, Hachette, 1991.

Bourdieu, P.: *Questions de Sociologie,* París, Minuit,1980.

Boutton, Ch. P.: *La lingüística aplicada,* México, F.C.E., 1982.

Braslavsky, B.: *La escuela puede,* Buenos Aires, Aiqué, 1991.

Bronckart, J. P.: "Des status des didactiques des matières scolaires", *Langue Française* nº 82, Larousse, París, mayo de 1989, págs. 53-65.

Bruner, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje,* Madrid, Alianza, 1984.

Bureau International d'Education; "L'alphabétisation et l'analphabétisme dans le monde: situation, tendances, perspectives". *Annuaire International de l'education,* Vol. XKII, 1990, París, UNESCO, 1990.

Califa Oche, *Tutti-fruti,* Colección Cuentos del pajarito remendado, Buenos Aires, Colihue, 1989.

Campa, R.: *La escritura,* Buenos Aires, Sudamericana, 1989 (Prólogo de R. Barthes.)

Cañeque, H.: *Juego y vida,* Buenos Aires, El Ateneo, 1991.

Carreras, C., Martínez, C. y Rovira, T.: *Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil,* Barcelona, Paidós, 1992.

Cassany, D.: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir,* Barcelona, Paidós Ibérica, 1989.

Catach, R.: *L'ortographe,* París, P.U.F., col. "que sais je?" nº 685, 1982.

Cazden, C. B.: *El discurso en el aula, El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje,* Barcelona, Paidós Ibérica, 1991.

CID-PROCULTURA-MEN-CERLALC: *La escuela y la formación de lectores autónomos,* Vols. 1 a 7, Colombia, 1987.

Cohen, M.: *La grande invention de l'écriture,* París, Klinschsiek, 1958.

Cohen, R. y Gllabert, H.: *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans,* París, P.U.F., 1988.

Cohen, R.: *L'apprentissage précoce de la lecture,* París, P.U.F., 1977.

Cook-Gumperz, J.: *La construcción social de la alfabetización,* Barcelona, Paidós, 1988.

Córsico, Ma. Cecilia de y Moraschi, M.: *Las dificultades ortográficas, su diagnóstico y tratamiento,* Buenos Aires, Plus Ultra, 1993.

Cortázar, J.: *La vuelta al día en ochenta mundos,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1968.

—: *El libro de Manuel,* Buenos Aires, Sudamericana, 1973.

Cheyney, Arnold B.: *La enseñanza de la lectura por el periódico,* Buenos Aires, Kapelusz, 1982.

Chomsky, N. y Piaget, J.: *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje,* Barcelona, Crítica-Grijalbo,1983.

Chomsky, N.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis,* Madrid, Aguilar, 1971.

—: *Reglas y representaciones,* México, F.C.E., 1980.

—: *Lingüística cartesiana,* Madrid, Gredos, 1969.

—: *La nueva sintaxis,* Buenos Aires, Paidós, 1988.

De Mauro, T.: *Senso e significato,* Bari, 1971.

Demonte, U. y Fernández Lagunilla, M.: *Sintaxis de las lenguas románicas,* Madrid, El Arquero, 1987.

Derrida, J.: *De la gramatología,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

Devetach, L., *Curamufas,* Col. Cuentos del pajarito remendado, Buenos Aires, Colihue, 1989.

—: *Una caja llena de,* Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

—: *Oficio de palabrera,* Buenos Aires, Colihue, 1991.

Díaz Barriga, A.: *Currículum y evaluación escolar,* Buenos Aires, Cuadernos Aique, Grupo Editor, 1990.

Dubois, M. E.: *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica,* Buenos Aires, Aique, 1992.

Ducrot, O.: *El decir y lo dicho,* Buenos Aires, Hachette, 1984.

Edwards, Verónica: "Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico", P.I.I.E. Santiago de Chile, marzo de 1990.

Evans, E. D.: *El lenguaje del preescolar,* Buenos Aires, Marymar, 1979.

Felitte, S., Minarrieta, M. y Rivas, M.: *Técnicas del narrar, un aporte metodológico para la introducción al estudio de la literatura,* Montevideo, Editorial Artegraf, 1993.

Fernández, Sonsoles: *Didáctica de la gramática,* Madrid, Narcea, 1987.
Ferreiro, E. y Teberosky, A.: Los *sistemas de escritura en el desarrollo del niño,* México, Siglo XXI, 1986.
Ferreiro, E.: *Los hijos del analfabetismo,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.
—: *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso,* Buenos Aires, C.E.A.L., 1988.
Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M.: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1982.
Février, J.: *Histoire de l'ecriture,* París, Payot, 1959.
Freire, P.: *La importancia de leer y el proceso de liberación,* México, Siglo XXI, 1987.
—: *El proceso educativo según P. Freire y Enrique Pichon Rivière,* Seminario con Paulo Freire y Ana de Quiroga, San Pablo, Ed. Cinco, 1985.
—: *Hacia una pedagogía de la pregunta,* Buenos Aires, Ediciones La Aurora, 1986.
Garmandi, J.: *La sociolingüistique,* París, P.U.F., 1981.
Garton, A. y Pratt, Ch.: *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito,* Barcelona, Paidós Ibérica, 1991.
Gelb, L. J.: *Historioa de la escritura,* Madrid, Alianza Universitaria, 1987.
Goodman, Y.: *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoqued piagetiano,* Buenos Aires, Aique, 1991.
Graves, D.: *Didáctica de la escritura,* Madrid, Morata, 1991.
—: *Estructurar un aula donde se lea y se escriba,* Buenos Aires, Aique, 1992.
Grice, M. F.: "Logic and Conversation", en P. Cole y Morgan (comps.), *Syntax and Semantics,* Vol. 3: *Speech Acts,* Nueva York, Academic Press,
Grupol de Taller Literario: *Ejercicios con Brato,* Biblioteca Bernardino Rivadavia, Martiner, 1973.
Halliday, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado,* México, F.C.E., 1986.
Higounet, Ch.: *L'écriture,* París, P.U.F., Col. "que sais-je?", nº 653, 1969.
Huot, H.: *Et voilá pouquoi ils ne savent pas lire,* París, Minerve, 1985.
Istrine, V.: "L'écriture, sa classification, sa terminologie et les régularités de son développement" en *Cuadernos de Historia Mundial,* Suiza, Neuchatel, Eds. de la Baconnière, 1957.
Jakobson, R. : *El marco del lenguaje,* México, F.C.E., 1988.
—: *Six leçons sur le son et le sens,* París, Minuit, 1976.
Jakobson, R. y Waugh, L.: *La forma sonora de la lengua,* México, FCE, 1980.
Jolibert, J.: *Formar niños productores de textos,* Santiago de Chile, Hachette, 1991.
Kaufman, A. M., Castedo, M.; Terrugi, L. y Molinau, M.: *Alfabetización de niños: construcción e intercambio,* Buenos Aires, Aique, 1989.

Kaufman, A. M.: *La lecto-escritura y la escuela*, Buenos Aires, Santillana, 1989.
Knapp, M.: *La comunicación no verbal*, Barcelona, Paidós, 1980.
Lapesa, R.: *Historia de la lengua española*, Madrid, Escelicer, 1959.
Lavandera, B.: *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1985.
Lavob, W.: *Modelos Sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983.
Leal García, A.: *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*, Barcelona, Gedisa, 1987.
Lectura y Vida, Año 13, nº 4, diciembre de 1992.
—: Año 10, nº 1, marzo de 1989. Año 14, nº 2, junio de 1993.
Lerner, D., Pimentel, M. y Pizani, A.: *Composición, lectura y expresión escrita. Experiencias pedagógicas*, Buenos Aires, Aique, 1990.
Lerner, D.: "Lectoescritura y fracaso escolar", Seminario Taller sobre fracaso escolar y lecto-escritura, Ministerio de Educación y Justicia, OREALC-UNESCO, Buenos Aires, setiembre de 1988.
López Rodríguez, Natividad: *Cómo valorar textos escolares*, Buenos Aires, Kapelusz, 1986.
Lorenzini, E. y Ferman, C.: *Estrategias comunicativas*, Buenos Aires, Ed. Club de Estudio, 1988.
Lyons, J.: *Lenguaje, significado y contexto*, Buenos Aires, Paidós, 1983.
Marcellesi, J. B., y Gardin, B.: *Introducción a la sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1981.
Margoulies, G.: *La langue et l'écriture chinoises*, París, Payot, 1957.
Martín, E.: "¿Qué contienen los contenidos escolares?", *Cuadernos de pedagogía*, Nº 188, 17-19, 1991.
Martinet, A.: *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos, 1968.
Mc Nall Burns, E.: *Civilizaciones de Occidente*, Buenos Aires, Peuser, 1959.
Melgar, S., Chiocci, C. y Gutman: "Hacia la construcción de una práctica lingüística en el niño". *Proyecto de formación del personal de educación para la renovación, reajuste, perfeccionamiento del sistema y del proceso educativo*, Area Lengua, DINES-OEA, 1987.
Melgar, S. y Martínez, A.: "Diseño curricular para al educación primaria común". *Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*, Secretaría de Educación, Area Lengua, 1986.
—: "Diseño curricular para la Educación Primaria de Adultos". Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Diseño de contenidos y orientaciones, Area Lengua, 1987.
Melgar, S.: "El perfil de los aprendizajes según el nivel de logro de objetivos curriculares en el Area Lengua". Proyecto III. *Municipalidad de Buenos Aires*, Secretaría de Educación-1984-1985.
—: *Lengua*, Módulo 1, MCBA, 1988.

Montes, G.: *El corral de la infancia,* Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990.

Montserrat Sarto, M.: *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector,* Madrid, Ediciones SM, 1984.

Mounin, G.: *Historia de la lingüística: desde los orígenes al siglo XX,* Madrid, Gredos, 1968.

Mugica, N. y Solana, Z.: *La gramática modular,* Buenos Aires, Hachette, 1989.

Muth, Denise: *El texto expositivo,* Buenos Aires, Aique, 1990.

Nethol, A. M.: *Ferdinand de Saussure,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

Ong, W.: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra,* México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

Palacios de Pizani, A.: Muñoz de Pimentel, M., y Lerner de Zunino, A.: *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica,* Buenos Aires, Aique, 1990.

Pampillo, G.: *El taller de escritura,* Buenos Aires, Plus Ultra, 1982.

Pelegrin, A.: *La escritura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral,* Buenos Aires, Cincel, Kapelusz, 1982.

Pennac, Daniel: *Como una novela,* Barcelona, Anagrama, 1993.

Pironio, S. y Santiago, B.: *Necesitamos comunicarnos,* Buenos Aires, FLACSO, 1992.

Prieto, L.: *Mensajes y señales,* Barcelona, Seix Barral, 1967.

— : *Etudes de lingüistique et de sémiologie générales,* Droz, Ginebra, 1975 (a) (hay versión española).

— : *Pertinence et pratique Essai de sémiologie,* París, Minuit, 1975 (b).

Puig Espinosa, L. y Cerdán Pérez, F.: *Problemas aritméticos escolares,* Madrid, Síntesis, 1988.

Rencontres pédagogiques 1988, nº 20; *Pour una pédagogie centrée sur l'élève: Institut National de Recherche Pédagogique,* 29 rue d'Ulm, 75230, París.

Richaudeau, F.: *Lecture et écriture lingüistique pragmatique,* París, Retz, 1981.

Ronat, M.: *Conversaciones con Chomsky,* Barcelona, Gedisa, 1981.

Rosenthal, R. y Jakobson, L.: *Pygmalion en la escuela,* Madrid, Marova, 1980.

Sacristán, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum,* Rei Argentina, 1990.

Samoilovich, D.: *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos,* Madrid, Altalena, 1979.

Sarto, M.: *La animación a la lectura,* Madrid, Ed. S. M., 1984.

Searle, J.: *Actos de habla,* Madrid, Cátedra, 1980.

Smith, F.: *Comment les enfants apprenent á lire,* París, Retz, 1980.

Stubbs, M.: *Análisis del discurso,* Madrid, Alianza, 1987.

—: *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza,* Madrid, Kapelusz, 1984.

Thimonnier, R.: *Le système graphique du français. Introduction à une pédagogie rationnelle de l'ortographe,* París, Librairié Plon, 1976.

Titone, Renzo, *Psicolingüística aplicada,* Buenos Aires, Kapelusz, 1976.

Torres, M. y Ulrich, S.: *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos,* Buenos Aires, Aique, 1991.

UNESCO, *Correo de la:* "La alfabetización, palanca del desarrollo", febrero de 1984.

Vachek, J.: *Written language,* La Haya, Mouton, 1973.

Van Dijk, T.: *Estructuras y funciones del discurso,* México, Siglo XXI, 1980.

—: *La ciencia del texto,* Buenos Aires, Paidós, 1983.

Vygotski, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.

Walsh, M. E.: *El reino del revés,* Buenos Aires, Sudamericana, 15a edición, 1986.

Watzlawick, P. y otros: *Teoría de la comunicación humana,* Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971.

Welss, M. y Gross, M.: *La pédagogie du projet et de l'initiation à la lecture,* París, A. Colin-Bourellier, 1987.

Zanelli-Rizzo, "El aula-taller, la moda, el remedio y la enfermedad", *Versiones,* año 1, mayo de 1992.

Zay, D.: *La formation des instituteurs,* París, Editions Universitaires, 1988.